

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**TESE DE DOUTORADO**

**A INSERÇÃO DA MÚSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:  
O CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS**

**CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL**

**PORTO ALEGRE  
2009**

**CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL**

**A INSERÇÃO DA MÚSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:  
O CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS**

Tese submetida como requisito parcial à  
obtenção do grau de Doutor em Música. Área de  
Concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Jusamara Vieira Souza

Porto Alegre  
2009

*À minha querida mãe Maria,  
que me ensinou a importância do amor  
e da caridade, sem o que, nada somos!  
Ao meu esposo Cleufe, companheiro fiel  
e incansável na caminhada ao longo  
das existências, sempre com tantas lutas,  
mas com muito amor!*

*À minha amada filhinha Carolina,  
cuja presença sempre tão aguardada,  
brindou nossa família com a luz divina,  
como brilham de amor as grandes estrelas!*

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar mais uma etapa da vida acadêmica, tenho plena certeza de que foi possível trilhar este caminho porque sempre pude contar com pessoas de luz em minha jornada. Tenho muito a agradecer!

A Deus e aos amigos e mentores espirituais, pela oportunidade desta existência. Devo-lhes minha vida!

À minha família, nas pessoas que são a razão do meu viver, minha filha Carolina, minha mãe Maria e meu esposo Cleufe!

Ao meu pai Renato, avós maternos (José Antônio e Maria) e paternos (Theofilo e Anna), *in memoriam*.

À minha irmã Virgínia, minha sobrinha Lívia e meu afilhado Mateus, com muito carinho!

Ao meu tio Bruno, que sempre cuidou muito de nossa família, como um verdadeiro pai!

À minha orientadora, Dra. Jusamara Vieira Souza, um anjo de luz e bondade que me acolheu com tanto zelo, carinho e, acima de tudo, extrema competência! Sou eternamente grata por acreditar em mim!

À minha eterna mestra e amiga, Dra. Rose Marie Reis Garcia, com quem aprendi muito!

À querida Dra. Claudia Ribeiro Bellochio, por ter participado da qualificação do projeto e trazido importantes e pertinentes contribuições à tese.

À querida amiga Dra. Maria Cecília de Araújo Torres, companheira de muitos trabalhos, que me honrou com sua participação na defesa da tese, sempre com competentes e carinhosas contribuições.

À Dra. Liane Hentschke, por sua presença na qualificação do projeto e por desafiar minha trajetória de trabalho e pesquisa, sempre com ponderações relevantes.

Ao Dr. Jefferson Mainardes, por sua atenta leitura da tese e pela decisiva contribuição para o referencial teórico-analítico da pesquisa.

À amiga e colega Elisa da Silva e Cunha, companheira nas dores e alegrias deste doutorado!

À Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com sua pulsante vida nas escolas, todas singulares na extrema pluralidade que as constituem, desafiando-me a cada instante, na busca de alternativas de políticas públicas em educação musical.

Aos meus queridos colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, que me remetem a tantos e oportunos questionamentos.

À Fundação Municipal de Artes de Montenegro, onde iniciei minha trajetória profissional e persisto com meus colegas artistas, que constantemente me alimentam com o bálsamo de um lugar realmente dedicado às Artes!

Aos meus colegas da FAE/Sévigné com quem sempre aprendo muito!

Ao querido Grupo de Pesquisa do Cotidiano, que me acolheu com muito amor e carinho!

Aos meus alunos e alunas que, a cada aula, me ajudam a compreender a missão da docência e, acima de tudo, a viver a grande dádiva de tê-los em minha vida!

Muito obrigada!

*A trajetória de nossa vida pode parecer definitivamente marcada por certas situações.*

*Nossa vida, entretanto, conserva sempre todas as possibilidades de mudança e conversão que estiverem ao nosso alcance.*

*E tais possibilidades são tanto maiores, quanto mais abrigarmos em nós de infância, de gratidão, de capacidade de amar. Ninguém pode ver nem compreender nos outros, o que ele próprio não tiver vivido.*

Hermann Hesse

## RESUMO

Esta pesquisa investigou a inserção da música no projeto político pedagógico, tendo como objetivos identificar como, quando, onde e por quem o ensino de música é definido, planejado, implementado e desenvolvido no projeto político pedagógico; analisar metas e objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico. O *locus* da investigação foi a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS, e escolas da Rede Municipal de Ensino. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e o método o estudo de caso, com a utilização de entrevistas semiestruturadas, observações e questionários. Com base nas dimensões analíticas propostas por Medel (2008), Oliveira, Souza e Bahia (2005), Ball (1994) e Bowe *et al.* (1992), os resultados apontam para a complexidade da integração da música no projeto político pedagógico, levando-se em consideração micro e macro políticas educacionais. Considerando a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, este trabalho pode contribuir para a atuação de professores e outros profissionais e para o avanço das reflexões teóricas da educação musical na área de políticas educacionais.

**Palavras-chave:** música, educação básica, projeto político pedagógico, políticas educacionais, Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

## ABSTRACT

This research investigated the inclusion of Music in political-pedagogic projects, aiming at identifying how, when, where and by whom the teaching of Music is defined, planned, implemented and developed; it aims at analyzing goals and objectives of music in schools and their relation with the purposes expressed in the political-pedagogic project. The locus of the research was the Municipal Secretary of Education for the city of Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul, and Municipal Schools. The methodology used was the qualitative approach and the case study method, with semi-structured interviews, observations and questionnaires. Based on the analytical dimensions proposed by Medel (2008), Oliveira, Souza e Bahia (2005), Ball (1994) and Bowe *et al.* (1992), the results point to the complexity of the integration of Music in the political-pedagogic project, considering micro and macro educational policies. Considering the Law No. 11.769 of August 18th, 2008, which defines the teaching of Music in Elementary Education mandatory, this work may contribute to the work of teachers and other professionals and to advance the theoretical reflections of the musical education in educational policies.

**Keywords:** music, elementary education, political-pedagogic project, educational policies, Municipal Schools of Porto Alegre.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das dimensões do projeto político pedagógico.....	55
Quadro 2 – Entrevistados para a pesquisa.....	81
Quadro 3 – Organização dos cadernos da coleta dos dados.....	86
Quadro 4 – Idades nos anos-ciclo.....	96

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Oferecimento da música na RME-POA/RS - níveis e modalidades de ensino.....	151
Gráfico 2 – Concepções sobre música na RME-POA/RS – equipes diretivas .....	169
Gráfico 3 – Concepções sobre música na RME-POA/RS – profissionais que atuam com música .....	170
Gráfico 4 – Gênero dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS.....	215
Gráfico 5 – Idades dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS.....	216
Gráfico 6 – Faixas etárias dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS .....	217
Gráfico 7 – Tempo de atuação na escola dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS.....	217
Gráfico 8 – Tempo de atuação em música dos profissionais da RME-POA/RS.....	218
Gráfico 9 – Níveis e modalidades de ensino dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS.....	219
Gráfico 10 – Formação musical dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS.....	220
Gráfico 11 – Práticas músico-instrumentais dos profissionais que atuam com música na .....	221

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contexto da produção da política.....	58
Figura 2 – Exemplo da análise parcial do Caderno de Categorizações.....	87
Figura 3 – Exemplo de sumarização de entrevista, Escola Sampaio/2007.....	91
Figura 4 – Trabalhos de alunos da Escola Sampaio, para a visita do poeta Dilan Camargo (1), 25/11/2008.....	107
Figura 5 – Trabalhos de alunos da Escola Sampaio, para a visita do poeta Dilan Camargo (2) , 25/11/2008.....	107
Figura 6 – Detalhe da Biblioteca da Escola Sampaio, para a visita do poeta Dilan Camargo (1), 25/11/2008.....	109
Figura 7 – Detalhe da Biblioteca da Escola Sampaio, para a visita do poeta Dilan Camargo (2), 25/11/2008.....	109
Figura 8 – Teclado e decoração interna da sala da Oficina de Musicalização da Escola Sampaio, Out/2008.....	161
Figura 9 – Armário com instrumentos alternativos e materiais diversos da Oficina de Musicalização da Escola Sampaio, Nov/2008 .....	161
Figura 10 – Espaço interno na sala da Oficina de Musicalização, destinado aos estudos individuais de alunos, Out/2008.....	161
Figura 11 – Entrada da sala da Oficina de Musicalização da Escola Sampaio, Out/2008.....	161
Figura 12 – Decoração da sala da Oficina de Musicalização da Escola Sampaio, Nov/2008.....	165
Figura 13 – Espaço de convivência em frente à sala da Oficina de Musicalização da Escola Sampaio, Out/2008.....	165
Figura 14 – Decoração natalina na sala da Oficina de Musicalização da Escola Sampaio (1), Dez/2008.....	190
Figura 15 – Decoração natalina na sala da Oficina de Musicalização da Escola Sampaio (2), Dez/2008.....	190
Figura 16 – Decoração natalina na sala da Oficina de Musicalização da Escola Sampaio (3), Dez/2008.....	191
Figura 17 – Decoração natalina no saguão da Escola Sampaio, Dez/2008.....	191

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BERA: British Educational Research Association
- CC: Caderno de campo
- CE: Caderno de entrevistas
- CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina
- CF: Caderno de fotografias
- CFS: Caderno de fontes secundárias
- CME: Conselho Municipal de Educação
- CME/POA/RS: Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre/Rio Grande do Sul
- CNE/CEB: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- COEP: Comitê de Entidades no Combate à Fome e pela Vida
- CONED: Conferência Nacional de Educação
- CONSEME/UNDIME-RS: Conselho dos Secretários Municipais de Educação/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-Rio Grande do Sul
- CQ: Caderno dos questionários autoadministrados
- CV: Caderno de vídeos
- CUFA: Central Única das Favelas
- DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
- FAMURS: Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
- FMI: Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB: Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDBEN 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996
- LEC: Laboratório de Estudos Cognitivos
- MEC: Ministério da Educação
- PROCEMPA: Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre
- RME-POA/RS: Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/Rio Grande do Sul
- SMC: Secretaria Municipal de Cultura
- SMED-POA/RS: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/Rio Grande do Sul
- SINEPE/RS: Sindicato das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>PARTE I – BASES CONCEITUAIS E ANALÍTICAS: REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS</b> .....	<b>22</b>
<b>1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	<b>23</b>
1.1 REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E AS LEGISLAÇÕES .....	23
1.1.1 Contexto da reforma educacional brasileira.....	23
1.1.2 Legislações vigentes .....	27
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ESPAÇO DA ESCOLA.....	32
1.2.1 Nas leis e diretrizes nacionais .....	32
1.2.2 Na RME-POA/RS.....	34
1.3 DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA.....	36
1.3.1 Escassez de professores de música.....	36
1.3.2 Preferências dos professores de música por outros espaços de atuação.....	40
1.3.3 Oferecimento da música no currículo .....	41
<b>2 REFERÊNCIAS TEÓRICAS</b> .....	<b>45</b>
2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: EXISTÊNCIA E PERSPECTIVAS .....	45
2.1.1 Projeto político pedagógico: definições conceituais.....	45
2.1.2 Projeto político pedagógico: princípios e pressupostos .....	46
2.1.3 Projeto político pedagógico: elementos constituintes .....	52
2.1.4 Projeto político pedagógico: dimensões .....	53
2.2 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS .....	56
2.2.1 Ciclo de políticas: definições conceituais .....	57
2.2.2 Caracterizações do processo político e a proposição do ciclo de políticas.....	58
2.2.3 Ampliação da abordagem do ciclo de políticas: novos conceitos .....	62
<b>3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>66</b>
3.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS .....	66
3.1.1 Abordagem qualitativa.....	66
3.1.2 Estudo de caso.....	69
3.1.2.1 Das particularidades.....	69
3.1.2.2 Da escolha do caso.....	70
3.1.3 Jogo de escalas.....	72
3.2 COLETA DOS DADOS.....	73
3.2.1 Sobre os questionários .....	74
3.2.2 Sobre as entrevistas .....	78
3.2.3 Sobre as observações .....	82
3.2.4 Sobre a coleta dos documentos .....	85
3.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	85
3.3.1 Sobre a organização do material coletado .....	85

3.3.2 Sobre a análise dos dados .....	88
3.3.2.1 Pressupostos gerais.....	88
3.3.2.2 Tratamento analítico dado aos questionários .....	89
3.3.2.3 Tratamento analítico dado às entrevistas .....	91
<b>PARTE II – CONTEXTO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA SMED-POA/RS E RME-POA/RS: EDUCAÇÃO MUSICAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>93</b>
<b>4 A PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA SMED-POA/RS .....</b>	<b>94</b>
4.1 A PROPOSTA DOS CICLOS DE FORMAÇÃO .....	95
<b>4.1.1 Turma de Progressão .....</b>	<b>98</b>
<b>4.1.2 Do corpo docente .....</b>	<b>99</b>
4.2 BASE CURRICULAR .....	100
<b>4.2.1 Projeto de <i>Educação Tecnológica Robótica</i>.....</b>	<b>101</b>
<b>4.2.2 <i>Escola Faz</i>.....</b>	<b>101</b>
4.3 COMPLEMENTO CURRICULAR.....	102
<b>4.3.1 Projeto <i>Cidade Escola</i> .....</b>	<b>102</b>
<b>4.3.2 Projeto <i>Abrindo Espaços na Cidade que Aprende</i>.....</b>	<b>103</b>
4.4 ATIVIDADES MISTAS E EM PARCERIA.....	105
<b>4.4.1 Políticas de leitura.....</b>	<b>105</b>
4.4.1.1 Programa de Leitura <i>Adote um Escritor</i> .....	105
4.4.1.2 <i>Contadores de Histórias</i> .....	107
4.4.1.3 <i>Bibliotecas Escolares</i> .....	108
<b>4.4.2 Atividades em parceria: Oficina de <i>Justiça Restaurativa</i>.....</b>	<b>109</b>
<b>5 CONCEPÇÃO DA ESCOLA SAMPAIO SOBRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>110</b>
5.1 SOBRE A ESCOLA SAMPAIO.....	110
5.2 CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA .....	112
<b>5.2.1 Primeiro projeto político pedagógico da escola.....</b>	<b>113</b>
<b>5.2.2 Pesquisa socioantropológica: conhecendo a comunidade. ....</b>	<b>115</b>
<b>5.2.3 (Re)Elaboração do projeto político pedagógico.....</b>	<b>116</b>
<b>5.2.4 Organização do documento do projeto político pedagógico .....</b>	<b>119</b>
5.3 PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA .....	120
<b>5.3.1 Participação dos professores .....</b>	<b>120</b>
<b>5.3.2 Participação dos funcionários .....</b>	<b>124</b>
<b>5.3.3 Participação dos pais .....</b>	<b>125</b>
<b>5.3.4 Participação da comunidade.....</b>	<b>127</b>
5.4 CONFLITOS, CONTRADIÇÕES E TENSÕES RELACIONADAS AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	129
<b>5.4.1 Dificuldades enfrentadas pelos professores ao ingressarem nas escolas.....</b>	<b>129</b>
<b>5.4.2 Sistemas de ensino, avaliação e conflitos no projeto político pedagógico .....</b>	<b>131</b>
<b>5.4.3 Conflitos entre funcionários .....</b>	<b>133</b>
5.5 PROJETOS NA ESCOLA SAMPAIO .....	129
<b>5.5.1 Projeto <i>Cidade Escola</i> .....</b>	<b>134</b>
<b>5.5.2 Projeto <i>Abrindo Espaços na Cidade que Aprende</i>.....</b>	<b>143</b>

5.5.3 Outros projetos e programas: atividades mistas .....	144
<b>6 IMPLEMENTAÇÃO DA MÚSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>148</b>
6.1 A PRESENÇA DA MÚSICA .....	148
<b>6.1.1 A RME-POA/RS e a música nas escolas .....</b>	<b>148</b>
6.1.1.1 Atividades musicais oferecidas nas escolas da RME-POA/RS .....	149
6.1.1.2 Projeto <i>Centros Musicais</i> .....	152
6.1.1.3 Projeto <i>TIM Música nas Escolas</i> .....	156
<b>6.1.2 Na Escola Sampaio.....</b>	<b>157</b>
6.1.2.1 <i>Oficina de Musicalização</i> .....	158
6.1.2.2 Projeto <i>TIM Música nas Escolas</i> .....	169
6.2 IMPORTÂNCIA E CONCEPÇÕES SOBRE MÚSICA NAS ESCOLAS .....	168
<b>6.2.1 Visões nas escolas da RME-POA/RS .....</b>	<b>168</b>
<b>6.2.2 Visões na Escola Sampaio .....</b>	<b>170</b>
6.3 CONFLITOS NO CONTEXTO DA PRÁTICA MUSICAL.....	168
<b>6.3.1 Conflitos pedagógicos.....</b>	<b>175</b>
<b>6.3.2 Conflitos administrativos .....</b>	<b>179</b>
<b>6.3.3 Conflitos financeiros.....</b>	<b>183</b>
<b>6.3.4 Conflitos jurídicos.....</b>	<b>186</b>
<b>7 MÚSICA NA ESCOLA E FORA DA ESCOLA: DIVULGAÇÃO E REPERCUSSÃO</b>	<b>189</b>
.....	
7.1 DIVULGAÇÃO DA MÚSICA .....	189
7.1.1 <i>Divulgação da música em eventos na escola</i> .....	189
7.1.2 <i>Divulgação da música em eventos fora da escola</i> .....	193
7.1.3 <i>Divulgação da música em eventos promovidos por outras instituições</i> .....	198
7.1.4 <i>Registros e divulgações da música nos meios de comunicação</i> .....	204
7.2 REPERCUSSÕES DA MÚSICA NA COMUNIDADE .....	210
7.2.1 <i>Estímulo ao início e continuidade dos estudos musicais</i> .....	210
7.2.2 <i>Pretensões profissionais em música</i> .....	212
<b>8 PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA MÚSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>214</b>
8.1 PROFESSORES DE MÚSICA E PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM MÚSICA NA RME-POA/RS.....	214
8.2 PROFESSORES DE MÚSICA E PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM MÚSICA NA ESCOLA SAMPAIO .....	222
<b>8.2.1 Formação e trajetória.....</b>	<b>222</b>
<b>8.2.2 A prática pedagógico-musical .....</b>	<b>224</b>
<b>8.2.3 O trabalho de música visto pela comunidade escolar.....</b>	<b>226</b>
8.3 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM MÚSICA .....	228
8.4 SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA MÚSICA NA ESCOLA .....	231
<b>8.4.1 Suporte pedagógico.....</b>	<b>231</b>
<b>8.4.2 Suporte financeiro.....</b>	<b>233</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>235</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>249</b>

<b>APÊNDICES</b> .....	<b>262</b>
APÊNDICE A.....	<b>263</b>
APÊNDICE B.....	<b>268</b>
APÊNDICE C .....	<b>275</b>
APÊNDICE D .....	<b>276</b>
APÊNDICE E.....	<b>278</b>
APÊNDICE F.....	<b>280</b>
APÊNDICE G.....	<b>282</b>
APÊNDICE H .....	<b>284</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>286</b>
ANEXO A .....	<b>287</b>
ANEXO B .....	<b>288</b>
ANEXO C .....	<b>289</b>
ANEXO D .....	<b>291</b>



## INTRODUÇÃO

Essa tese investiga como a música se insere no projeto político pedagógico escolar, tomando como caso a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS (RME-POA/RS), onde atuo profissionalmente como assessora<sup>1</sup>. O estudo busca caracterizar a presença da música no projeto político pedagógico, identificar como, quando, onde e por quem é definido, planejado, implementado e desenvolvido o ensino de música no projeto político pedagógico; analisar metas e objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico.

Considerando o momento histórico da aprovação da música como disciplina obrigatória no Ensino Básico, através da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008<sup>2</sup>, este trabalho pode contribuir para a atuação de professores e outros profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas. Isso porque a música, como uma disciplina escolar, pressupõe sua inserção no projeto político pedagógico de cada escola. Assim, a música não pode ser uma disciplina isolada, assim como as demais disciplinas da escola também devem prever uma articulação com o contexto escolar. A análise do exemplo de como isso vem sendo feito na RME-POA/RS pode colaborar com as ações de outras redes públicas, municipais e estaduais, bem como redes particulares de ensino.

A música na educação básica tem sido problematizada na literatura nacional da área de educação musical, sob diferentes perspectivas (PENNA, 2008, 2007, 2004a, 2004b, 2002; HIRSCH, 2007, 2006; ALMEIDA, 2006; DEL BEN, 2005, 2001; SANTOS, 2005, 2004; ARROYO, 2004, 2003; HUMMES, 2004). Mesmo com os problemas já detectados, como a escassez de professores de música atuando nas escolas, as divergências sobre a aula de música curricular e extracurricular<sup>3</sup> e a

---

<sup>1</sup> A atividade de assessoria pedagógica desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED-POA/RS) pode se apresentar de diversos modos. No meu caso, acompanho diretamente o cotidiano de duas escolas da RME-POA/RS. Uma de minhas funções é fazer a interlocução entre a equipe diretiva das escolas e a SMED-POA/RS.

<sup>2</sup> A Lei 11.769/08 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica (ver Anexo D).

<sup>3</sup> A atividade extracurricular, complemento curricular, apoio educativo, atividade fora da sala de aula, ou fora da grade curricular, pode ser entendida como um conjunto de atividades não-curriculares desenvolvidas fora do tempo letivo dos alunos, sendo de frequência facultativa.

atuação de outros profissionais nos espaços escolares, os dados das pesquisas mencionadas também indicam que a música continua presente nas escolas de educação básica. Em 71,62% das escolas pesquisadas por Del Ben (2005), por exemplo, é desenvolvido algum tipo de atividade musical. Os resultados da investigação de Hirsch (2007) também mostram que, apesar da realização esporádica das atividades musicais nas escolas, “a música está presente nas práticas da maioria dos professores investigados (81,4% dos professores participantes)” (HIRSCH, 2007, p. 76).

Esses dados estão em sintonia com o trabalho de Souza *et al.* (2002), cujo objetivo foi investigar as diferentes concepções sobre o ensino de música junto aos professores e membros da administração escolar. Para tanto, foram investigadas quatro escolas públicas – estaduais e municipais – sendo duas delas localizadas em Porto Alegre (RS), uma em Florianópolis (SC) e a outra em Salvador (BA). Mesmo constatando que o ensino de música nas quatro instituições estudadas apresentava-se periférico, sua presença se dava no conjunto da escola (SOUZA *et al.*, 2002). Segundo as autoras, a música se encontrava “nas escolas basicamente de três formas: como atividade extracurricular, como disciplina obrigatória na grade curricular e como parte das atividades desenvolvidas pelos professores regentes das séries iniciais” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 47).

Minha experiência profissional como assessora da RME-POA/RS corrobora os dados das investigações. A partir de contatos permanentes com as instituições escolares vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED-POA/RS), e com os próprios professores de música, também tenho observado que, apesar de sua presença no quadro de professores das escolas, o ensino musical curricular é parcamente oferecido. Não raro, o que se percebe é a existência de atividades musicais extracurriculares, as quais, na RME-POA/RS, são denominadas de “apoio educativo e complemento curricular” (PORTO ALEGRE, 1999, p. 38). De acordo com os documentos norteadores da SMED-POA/RS, as atividades que extrapolam as bases curriculares objetivam contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e progressão escolar (PORTO ALEGRE, 1999). Nesse sentido,

o apoio educativo e os complementos curriculares se constituem um conjunto de atividades que se desenvolvem predominantemente para além da carga horária letiva dos alunos e que são normalmente optativos; no entanto, em alguns casos, estas atividades podem ser desenvolvidas dentro da carga horária letiva. As atividades de apoio educativo e complemento curricular têm dimensão formativa, lúdico-cultural, artística e tecnológica. (PORTO ALEGRE, 1999, p. 38).

Aparecem, assim, atividades diversas, como formação de grupos vocais e instrumentais, ensino de instrumentos musicais, oficinas integradas de dança e canto coral, entre outras atividades que são desenvolvidas nas escolas<sup>4</sup>.

Em relação às atividades musicais extracurriculares, pesquisas têm apontado que diretores (DEL BEN, 2005) e professores (DEL BEN, 2005; SANTOS, 2005), de modo geral, parecem preferi-las em detrimento de atividades curriculares. Essa opinião também parece ser compartilhada pelos professores de música da RME-POA/RS. Em investigação anteriormente realizada na RME-POA/RS, constatei que a presença dos professores de música ocorre com maior intensidade no ensino extracurricular, “fora da sala de aula, através da oficina de instrumento musical, onde são ministradas aulas de flauta doce, e da oficina de prática de conjunto vocal, caracterizada como canto coral” (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 52-53).

Durante conversas informais que mantenho com professores de música da RME-POA/RS, os mesmos afirmam suas preferências pela atuação extracurricular. Ao serem indagados acerca das razões que os levam a essa escolha, eles argumentam externando motivos de toda a ordem, enfatizando as condições de trabalho existentes nas escolas. Os professores complementam suas respostas afirmando que as atitudes dos alunos nas atividades musicais extracurriculares são diferenciadas daquelas demonstradas durante as aulas de música desenvolvidas no currículo. Para eles, as aulas de música nos espaços curriculares são difíceis de desenvolver, pois as turmas são numerosas, e os alunos têm muitas dificuldades de aprendizado. Além disso, os alunos apresentam atitudes em sala de aula que sugerem um desinteresse quanto ao aprendizado musical.

Todavia, nas atividades extracurriculares, de acordo com depoimentos dos professores, o ensino de música ocorre diferentemente, configurando-se de modo mais satisfatório. Para os professores de música, fatores como a existência de turmas reduzidas e o fato de os alunos gostarem de participar, facilitam o exercício

---

<sup>4</sup> Informações obtidas em fins de 2007, junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

de suas funções docentes nas atividades ao longo das aulas. Juntamente a isso, os alunos que recorrem a esses espaços, fazem-no por conta própria, sem nenhuma obrigatoriedade, o que resulta comportamentos e aprendizagens diferenciados, comparativamente às aulas de música no ensino curricular. De modo geral, os professores afirmam que esse espaço possibilita maior aprendizado musical. Conseqüentemente, possibilita uma maior satisfação, tanto por parte dos alunos quanto dos próprios professores.

Portanto, o que parece problemático em relação à educação musical não é o extracurricular em si, ou o fato de as atividades musicais serem desenvolvidas em outros tempos e espaços escolares, que não os da disciplina curricular de música, tais como a educação artística, a música desenvolvida por professor unidocente, as atividades musicais extracurriculares, entre outras modalidades. O problemático, talvez, seja o quanto todas essas atividades estão integradas ao projeto político pedagógico das escolas, ou quanto e como contribuem para a concretização das finalidades da escolarização básica que, pela legislação vigente, devem ser explicitadas nos projetos político pedagógicos das escolas.

Dados de Hirsch (2007), Almeida (2006), Del Ben (2005), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003) mostram que as atividades musicais estão desconectadas nas escolas, dependendo, muitas vezes, somente de iniciativas individuais de professores. A respeito do projeto político pedagógico e de sua construção coletiva, Del Ben (2001) argumenta que

a prática pedagógico-musical escolar é parte de um projeto coletivo. Sua transformação, portanto, é uma construção também coletiva, que depende do envolvimento e engajamento dos demais membros da comunidade escolar, entre eles, membros do corpo administrativo, coordenadores pedagógicos e professores regentes de séries iniciais. Isso sugere a necessidade de desenvolver projetos no interior das escolas, a partir das práticas cotidianas de ensino, onde os vários participantes da comunidade escolar sejam chamados a refletir sobre as funções, finalidades e propósitos do ensino de música. (DEL BEN, 2001, p. 301).

A necessidade de se buscar uma maior integração da música com o projeto político pedagógico das escolas regulares foi um dos assuntos tratados no Grupo de Trabalho (GT) Ensino Fundamental e Médio, ocorrido durante o X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), realizado em Uberlândia/MG, em 2001. O GT teve como um de seus encaminhamentos “que os Projetos político pedagógicos/Planos de Desenvolvimento Educacional de cada escola explicitem em

seu documento final a inserção da aula de música na escola” (BELLOCHIO, 2001, p. 107). Essa reflexão do GT já sinalizava a preocupação da área da educação musical em integrar-se ao projeto político pedagógico e, nesse sentido, com o todo escolar.

A literatura em educação musical, portanto, tem mostrado que, com ou sem a presença de professores de música, há várias maneiras de a música ocupar os tempos e espaços<sup>5</sup> das escolas. Entretanto, algumas questões mereceram atenção:

- As atividades musicais presentes nas escolas encontram-se previstas nos projetos político pedagógicos dessas instituições?
- Considerando o projeto político pedagógico, quais espaços são ocupados pela música nas escolas?
- Quais funções e/ou finalidades a música cumpre nas escolas?
- Como e por quem são definidas e/ou construídas as atividades musicais nas escolas?

Essas questões guiaram a coleta dos dados da presente pesquisa e contribuíram para a organização dos capítulos do texto final que foi disposto em duas partes. A primeira trata das bases conceituais e referenciais da pesquisa, incluindo as políticas educacionais e a música na educação básica, a existência e as perspectivas em torno do projeto político pedagógico, a Abordagem do Ciclo de Políticas e os pressupostos metodológicos.

As políticas educacionais e a música na educação básica são enfocadas no capítulo 1, através de temáticas como reforma educacional brasileira e as legislações, políticas públicas e educação musical na educação básica e sua ligação com os desafios que são apresentados à educação musical na escola. Essa discussão trata da escassez de professores de música, preferências dos professores de música por outros espaços de atuação e o oferecimento da música no currículo. O capítulo 2 trata das referências teóricas da tese, apresentando definições, princípios, pressupostos, elementos constituintes e dimensões do projeto político pedagógico e a Abordagem do Ciclo de Políticas. Os pressupostos metodológicos da pesquisa são apresentados no capítulo 3, finalizando a primeira parte do texto.

---

<sup>5</sup> Tempo e espaço escolar são dimensões de organização e ação concretas no cotidiano escolar. Podem ser considerados instrumentos de organização do tempo e espaço na escola o calendário anual, a duração das aulas, os dias letivos, o projeto arquitetônico, entre outros.

Neste capítulo são tratadas escolhas metodológicas, coleta dos dados, organização e análise dos dados da pesquisa.

A segunda parte trata do contexto político pedagógico investigado quanto à educação musical e ao projeto político pedagógico, incluindo a SMED-POA/RS, a RME-POA/RS e a Escola Sampaio. Nesta parte da tese, encontram-se e são discutidos os dados coletados na pesquisa, a partir do referencial teórico analítico apresentado na primeira parte. Esta parte da tese é apresentada em cinco capítulos, os quais tratam da educação e do projeto político pedagógico da RME-POA/RS. Estes capítulos trazem discussões sobre a inserção da música no projeto político pedagógico da RME-POA/RS como um todo e da Escola Sampaio, na qual foi realizada uma imersão. Neste sentido, ao analisar os dados, procuro fazer um constante jogo de escalas (REVEL, 1998) entre ambas as perspectivas.

O capítulo 4 apresenta a proposta político pedagógica da SMED-POA/RS, caracterizada pelos Ciclos de Formação. O capítulo 5 é dedicado à concepção sobre projeto político pedagógico, apresentando concepções da comunidade escolar em relação à escola. A construção do projeto político pedagógico e a participação da comunidade escolar nesse processo fazem parte deste capítulo, que finaliza tratando dos projetos existentes na Escola Sampaio.

A implementação da música nos projetos político pedagógicos é apresentada e discutida no capítulo 6. O capítulo 7 destaca a divulgação da música dentro e fora da escola, e as repercussões fora do âmbito escolar. O capítulo 8 apresenta os professores de música e os profissionais que atuam com música no projeto político pedagógico das escolas da RME-POA/RS e Escola Sampaio, discutindo as principais dificuldades por eles enfrentadas no cotidiano escolar.

Por fim, o capítulo 9 apresenta as considerações finais dessa pesquisa, analisando os desdobramentos e as contribuições da tese.

**PARTE I – BASES CONCEITUAIS E ANALÍTICAS: REFERÊNCIAS TEÓRICAS E  
METODOLÓGICAS**

# 1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

## 1.1 REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E AS LEGISLAÇÕES

### 1.1.1 Contexto da reforma educacional brasileira

Para entender o surgimento das discussões sobre a reforma educacional brasileira, é importante levar em consideração acontecimentos que tiveram como palco o cenário mundial, notadamente o advento de novos padrões de regulação estatal, o que se refletiu na busca pela descentralização da gestão escolar (MARQUES, 2003). Para Marques (2003), esses acontecimentos vinculam-se a uma crescente tendência neoliberal de “requerer um novo padrão de intervenção estatal, calcado na desresponsabilização do Estado pelas políticas sociais” (MARQUES, 2003, p. 579), fazendo com que a educação e suas formas de organização fossem, também, influenciadas.

O projeto rumo à descentralização estatal, relacionado à desresponsabilização do Estado, segundo Marques (2003), prevê que, aos poucos, as responsabilidades inerentes ao Estado – na educação, saúde e assistência social, por exemplo – sejam abarcadas pelo poder local ou, na impossibilidade desse, que sejam contratados serviços de organizações públicas não-estatais ou entidades privadas para essa realização. Na visão de Marques (2003), o advento do “Estado Mínimo”, resultado de toda essa desresponsabilização do Estado, foi adotado em todo o mundo, resultando de uma tentativa de os Estados adequarem seus aparelhos administrativos às mudanças econômicas ocorridas mundialmente.

Essas mudanças, explicadas pela autora em outro texto (MARQUES, 2006), têm início em meados da década de 1970, quando ocorreu uma grande crise fiscal e política no modelo de regime de acumulação fordista-taylorista<sup>6</sup>, até então predominante, e que transformou a base da toda a economia capitalista mundial, principalmente no ocidente.

---

<sup>6</sup> Segundo Abramides e Cabral, o fordismo “surge em 1914, quando Henry Ford introduz a jornada de 8 horas a cinco dólares de recompensa para o trabalho em linha de montagem, e se espalha pelo setor produtivo. Essa forma de organização desenvolve-se e se consolida nos países capitalistas ocidentais em meados da década de 70. Apresentando momentos de diferenciação em seu desenvolvimento, pode-se dizer que atinge a maturidade no período imediato ao pós-guerra, persistindo até 1973”. (ABRAMIDES; CABRAL, 2003, p. 3).



Todavia, e de acordo com Marques (2006), o modelo fordista-taylorista, que vinha gerando resultados ditos de sucesso, a partir de 1973 começou a demonstrar incapacidade de conter as contradições apresentadas pelo capitalismo, fazendo com que começassem a surgir, nos países centrais, novas maneiras de organizar a produção, baseadas na flexibilização<sup>7</sup>.

As transformações que ocorreram na base produtiva, segundo Marques (2006), acarretaram a necessidade de operar uma reformulação do aparato estatal. No modelo produtivo anterior – fordista-taylorista – o Estado constituía-se forte e controlador da economia, pretendendo “regular o mercado para manter o pleno emprego e uma economia orientada para a demanda” (MARQUES, 2006, p. 508). Outro aspecto a ser salientado em relação ao modelo fordista-taylorista reside no fato de que cabia à “administração estatal o sustento da provisão pública das políticas sociais, oferecendo um nível ‘mínimo de vida’, como elemento constitutivo da responsabilidade coletiva de todos os cidadãos e cidadãs” (MARQUES, 2006, p. 509).

O modelo pós-fordista ou neoliberal, por outro lado, pressupõe uma intervenção significativamente menor do Estado. Segundo Marques (2006), nesse novo modelo o Estado “deve ser mínimo, deixando-se à mão invisível do mercado a regulação econômica, ‘menos Estado e mais mercado’ é a máxima neoliberal” (MARQUES, 2006, p. 509). Entrementes, apesar do “Estado Mínimo”, segundo Marques (2006), em algumas situações a intervenção do Estado torna-se necessária, tendo em vista a compensação das possíveis falhas que se possam apresentar no mercado.

Portanto, a mudança do modelo produtivo fordista-taylorista para o neoliberal ocasionou reflexos em diversas instâncias da sociedade, inclusive na educação. De acordo com Marques (2006), essas mudanças resultaram no surgimento da noção de gestão da educação. Para a autora, com a

adoção dos pressupostos neoliberais pelo poder central, a partir de 1995 começam a ser implementadas diretrizes no sentido de democratizar o sistema escolar e a gestão das escolas. Assistimos, assim, a uma série de

---

<sup>7</sup> É o que se chama, segundo Marques (2006), de modelo pós-fordista ou neoliberal, baseado no “princípio da flexibilização, como resultado da competição intensificada para reduzir os mercados; um processo de trabalho centrado num trabalho contingente, negociado e essencializado, baseado no trabalho em equipe, na auto-gestão e em múltiplas, mas básicas, habilidades, além de modos de regulação governados pela ideologia do livre mercado, individualismo e caridade privada”. (MARQUES, 2006, p. 508).

ações que visam à democratização da gestão das escolas públicas brasileiras. (MARQUES, 2006, p. 510).

Almeida (2002), ao tratar do assunto, explica que a concepção neoliberal orientou a reforma da educação brasileira, cuja formulação deve-se às diretrizes de agências internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Para a autora, a partir das propostas dessas agências, o discurso foi elaborado de modo a “reformular o ensino, colocando-o como meio para alcançar o desenvolvimento econômico, a transformação cultural e a inclusão dos indivíduos” (ALMEIDA, 2002, p. 58). Todavia, Almeida (2002) alerta para o fato de que,

ao mesmo tempo, esses mesmos organismos internacionais exercem pressões para que os sistemas educacionais também estejam adequados aos propósitos de saneamento das finanças públicas, de racionalização dos investimentos e aos padrões de qualidade do mercado. (ALMEIDA, 2002, p. 58-59).

Nesse sentido, segundo Almeida (2002), a reforma educacional está relacionada às necessidades de realizar transformações na escola, tendo em vista outras formas de organizar a prática educacional. A autora afirma que o “conceito de reforma educacional associa-se à necessidade de modificação do que está em exercício ou da forma de realizá-lo, posto que não é mais capaz de responder adequadamente às necessidades sociais” (ALMEIDA, 2002, p. 58).

Ao questionar sobre as possíveis modificações que as reformas têm empreendido na educação básica, Almeida (2002) sustenta que, nos anos de 1990, viveu-se uma transformação profunda em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. A autora afirma que essa reforma pode ser caracterizada, sinteticamente, como um

esforço para ajustar a educação às reformas neoliberais [...], especialmente nos planos político pedagógico, organizacional e de financiamento. Com isso o terreno educacional vem tendo um funcionamento coerente com as demais esferas sociais, organizadas na perspectiva do aumento da acumulação de riquezas, do aniquilamento da esfera pública e dos direitos sociais, da competição regulada pelo mercado e da exclusão social. (ALMEIDA, 2002, p. 60).

Almeida (2002) complementa sua análise explicando que a ideia da reforma no âmbito da educação também pressupõe modificações no sistema educacional, tendo como objetivo assegurar o caráter de qualidade do ensino. Nesse sentido,

o discurso subjacente às ações reformistas é o de enfrentar os trágicos problemas educacionais, há muito tempo identificados: as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a repetência, a defasagem idade/série e a evasão escolar. Ou seja, reivindicam a busca da qualidade da educação e o combate ao fracasso escolar. (ALMEIDA, 2002, p. 60).

De acordo com Dourado (2002), nas diretrizes apontadas pelo Banco Mundial encontra-se “a prescrição de políticas educacionais que induzem às reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo a partir da adoção de programas de ajuste estrutural” (DOURADO, 2002, p. 238-239).

Vale salientar, segundo Leher (2001), que a redefinição da função do Estado, no Brasil, através da adoção das diretrizes do Banco Mundial, efetua-se à medida que “os empréstimos estão condicionados à adoção pelo país tomador das diretrizes dos organismos. Sendo o MEC o equivalente a uma subseção do banco, a convergência é completa” (LEHER, 2001, p. 162).

Segundo Marques (2006), apesar de as modificações da educação resultarem de mudanças ocorridas na esfera econômica, as mesmas constituíam-se, há longos anos, uma aspiração da área da educação. A esse respeito, Marques (2006) esclarece que a

discussão sobre a democratização da gestão escolar é uma demanda antiga de pesquisadores e trabalhadores da área, defendida por estes como um dos mecanismos importantes para se alcançar uma educação pública de qualidade, universal, como exercício de cidadania. Dessa forma, mesmo sendo implantada com base nos princípios neoliberais, a gestão democrática no sistema educacional público abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado do proposto pelos fazedores de política. (MARQUES, 2006, p. 510).

A reforma educacional brasileira teve sua oficialização na legislação, principalmente através dos documentos oficiais: a) Emenda Constitucional 24 de 1983 e Constituição Federal de 1988; b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (LDBEN 9.394/96); c) Resolução CEB nº 2, de 7 de abril

de 1998 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN); e d) Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 – que aprovou o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

### **1.1.2 Legislações vigentes**

Para Bonamino e Martínez (2002), a realização da reforma educacional encontra-se calcada na retomada da perspectiva democrática, externada nos documentos oficiais, bem como nas iniciativas de reorganização do espaço político-institucional responsável pela educação.

#### **a) Emenda Constitucional nº 24, de 1983, e a Constituição Federal de 1988**

A aprovação da Emenda Constitucional 24, no ano de 1983, da autoria de João Calmon, favoreceu um grande movimento em todo o país em prol da descentralização do sistema educacional brasileiro. Segundo Castro, Barreto e Corbucci (2000), a Emenda “prescrevia a destinação de percentuais mínimos da arrecadação fiscal no âmbito da União, dos estados e municípios e do Distrito Federal para a manutenção e o desenvolvimento do ensino” (p. 6). De acordo com os autores, a nova Constituição também promoveu outras modificações no sistema de ensino brasileiro, conferindo-lhe maior autonomia e descentralização da gestão (CASTRO; BARRETO; CORBUCCI, 2000). Nesse sentido, o artigo 206, item VI da Constituição Federal, assegura que o ensino será ministrado tendo como base, entre outros princípios, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

#### **b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996**

A continuidade das discussões relativas à reforma educacional, na interpretação de Bonamino e Martínez (2002), deu-se em torno da tramitação da LDBEN 9.394/96, o que ocorria no Congresso Nacional desde o ano de 1988. Aguiar (2002) pontua que um forte impulso foi dado à reforma educativa no Brasil em meados da década de 1990, “configurando-se como uma das faces da reforma do Estado neste campo” (AGUIAR, 2002, p. 73). Para a autora, o propósito era conferir

maior agilidade e produtividade ao Estado, o que foi desenvolvido através de uma série de medidas políticas, dentre as quais resultou a LDBEN 9.394/96. O aspecto principal, de acordo com Aguiar (2002), era “facilitar o desenvolvimento de ações no sentido de proceder a uma profunda reforma no sistema educacional, reestruturar a máquina burocrática, bem como incentivar a sociedade civil a colaborar com o projeto de modernização do país” (AGUIAR, 2002, p. 73).

As teses apresentadas na reforma educacional brasileira, segundo Michels (2006), atingem a organização da educação, principalmente a partir da LDBEN 9.394/96. Entendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, a Lei introduz inovações em relação aos diferentes níveis e às diferentes modalidades de ensino, tendo em vista maior flexibilidade e fortalecimento da autonomia dos sistemas de ensino – federal, estaduais, municipais e das unidades escolares (CASTRO; BARRETO; CORBUCCI, 2000). Como Castro, Barreto e Corbucci (2000) analisam:

os diferentes sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática do ensino público da educação básica, em conformidade com os princípios de participação dos profissionais da área na elaboração do projeto pedagógico da escola, e de participação das comunidades escolares locais em conselhos escolares e equivalentes. (CASTRO; BARRETO; CORBUCCI, 2000, p. 3).

Liberdade de organização e autonomia para os sistemas de ensino, bem como para as escolas, apresentam-se definidos nos artigos 12 a 15 da LDBEN 9.394/96. Dentre as definições, podem ser destacadas as que se relacionam diretamente à liberdade e à autonomia:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I. elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

A LDBEN 9.394/96 confere autonomia às escolas com vistas à organização do ensino e aprendizagem. Por outro lado, o governo federal define um mínimo que deve ser considerado por todas as escolas. Essas definições estão inseridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNs).

c) Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

De acordo com o artigo 1º da Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998, que institui as DCNs, a mesma constitui-se documento a ser observado “na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino” (CNE/CEB, 1998).

Entretantes, as DCNs não definem conteúdos a serem seguidos pelas escolas, mas princípios que deverão orientar estas instituições em seu trabalho educacional (CNE/CEB, 1998). A partir dessas definições dá-se a autonomia das escolas.

As DCNs constituem-se, desse modo, outro documento importante para o entendimento da reforma educacional brasileira. Para a contribuição das DCNs, segundo Bonamino e Martinez (2002), deve-se considerar a análise de outros documentos relacionados às diretrizes, quais sejam, a exposição dos Motivos ao Encaminhamento das DCNs, a Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998 (CNE/CEB, 1998), além do Parecer da CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998 (CNE/CEB, 1998).

A exposição dos Motivos ao Encaminhamento das DCNs, de acordo com Bonamino e Martínez (2002),

começou a circular no CNE em maio de 1997. A análise desse documento revela que, para deliberar sobre diretrizes e fixar os conteúdos considerados mínimos para a formação básica comum, a Câmara de Educação Básica do CNE apoiou-se numa série de referências que ultrapassam os PCNs e incluem tanto atribuições fixadas pela CF, pela LDB e pela Lei 9.131/95 como as “orientações significativas” oferecidas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, Decreto nº 1.904/96 – e pelo Estatuto da criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 373).

A Resolução CEB nº2/98, que institui as DCNs, é composta por quatro artigos. De acordo com o artigo 2º, as

Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (CNE/CEB, 1998).

As diretrizes presentes no documento estão organizadas em itens, sendo três os princípios apresentados na primeira diretriz, considerando-se os norteadores para o estabelecimento das ações pedagógicas das escolas.

- a. os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b. os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c. os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (CNE/CEB, 1998).

A quarta diretriz é outra a ser destacada. Apoiada no artigo 9º da LDBEN 9.394/96, estabelece conteúdos curriculares mínimos para a Base Nacional Comum e Parte Diversificada. De acordo com o Parecer CEB 04/98, a Base Nacional Comum

refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art.26. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada. (CNE/CEB, 1998).

A Parte Diversificada, considerando o Parecer CEB 04/98,

envolve os conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, refletindo-se, portanto, na Proposta Pedagógica de cada Escola, conforme o art. 26. (CNE/CEB, 1998).

As proposições doutrinárias apresentadas no Parecer CEB 04/98, de acordo com a análise de Bonamino e Martínez (2002), “completam-se com a afirmação da dimensão participativa” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 374). A análise das

autoras sobre as principais afirmações doutrinárias do Parecer indica que as DCNs se baseavam na defesa, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), do federalismo colaborativo e das formas participativas de elaboração curricular. Em sua análise crítica, as autoras ponderam que a afirmação de

princípios e a posição tomada pelo CNE em face dos PCNs traduziram no âmbito político-institucional do Estado as críticas à lógica centralizadora que, nos âmbitos acadêmico e escolar, especialistas e professores vinham formulando ao processo de elaboração dos PCNs. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 375).

Apesar das críticas, a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais pela Câmara de Educação Básica marca o começo de um processo de colaboração entre estados e municípios, com vistas aos esforços conjuntos de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos educacionais (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 374).

#### d) Plano Nacional de Educação

Outro documento que oficializou a reforma educacional brasileira foi a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01).

Em conformidade com o previsto nas Disposições Transitórias da LDBEN 9.394/96, o MEC elaborou o Plano Nacional de Educação – aprovado através da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – o qual contém as diretrizes e metas da educação nacional por um período de dez anos. Segundo Michels (2006), o Plano Nacional de Educação (PNE) constitui-se um dos marcos da reforma educacional, sendo originário da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia).

Valente e Romano (2002), a respeito da tramitação legal do Plano, enfatizam que a trajetória do projeto não foi em nada semelhante ao que comumente ocorre no parlamento federal (VALENTE; ROMANO, 2002). Segundo os autores, ao contrário do que se possa conceber, a Lei

surgiu da pressão social produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara de Deputados, em 10 de fevereiro



de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, etc, nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS). (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97).

Os autores continuam a contextualização dos antecedentes do PNE explicando que o mesmo foi desconsiderado pelo parlamento federal por um tempo; todavia, as ações da sociedade civil organizada fizeram com que os trâmites continuassem até sua oficialização em 2001.

Frigotto e Ciavatta (2003) criticam o texto do PNE de 2001, argumentando que o mesmo se constituiu numa resposta não democrática do governo da época, frente ao Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira, documento construído anteriormente. Vale salientar, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), que esse documento foi elaborado sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que também levou à escrita do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir de 1986, juntamente com a Constituinte de 1988. Para os autores, o projeto que se configurou como o PNE de 2001 foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal.

## 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ESPAÇO DA ESCOLA

### 1.2.1 Nas leis e diretrizes nacionais

As DCNs têm princípios estéticos de sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais como norteadores das ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental. Além desses balizadores, encontram-se nas DCNs princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, bem como direitos e deveres da cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática (CNE/CEB, 1998).

Nas mesmas diretrizes, são apresentadas as propostas para os conteúdos mínimos da Base Nacional Comum e Parte Diversificada. De acordo com esses componentes, devem estar integrados ao “paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental” (CNE/CEB, 1998), a vida cidadã – em

articulação com saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens – e as áreas do conhecimento.

Quanto às áreas do conhecimento, as Diretrizes apontam dez, dentre as quais encontra-se a educação artística<sup>8</sup>. As demais áreas do conhecimento que integram o currículo das escolas, são: língua portuguesa, língua materna (para as populações indígenas e migrantes), matemática, ciências, geografia, história, língua estrangeira, educação física e educação religiosa (CNE/CEB, 1998).

As artes, apontadas na Resolução CEB 02/98 como área de conhecimento que deverá ser garantida em igualdade de acesso aos alunos têm, nos PCNs, a apresentação de suas possibilidades para o ensino em termos de manifestações artísticas. Dentre as artes apontadas nos PCNs, figuram as artes visuais, a dança, a música e o teatro. A música, portanto, é apresentada como uma das possibilidades para o trabalho com artes nas escolas de ensino fundamental<sup>9</sup>. Além disso, as DCNs também estabelecem que

as escolas devem, através de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais Diretrizes. (CNE/CEB, 1998).

Corroborando a noção de projeto político pedagógico ou, no texto da LDBEN 9.394/96, proposta pedagógica, a VI Diretriz das DCNs apresenta uma dimensão abrangente para as propostas curriculares das escolas. Segundo as Diretrizes, as

escolas utilizarão a Parte Diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a Base Nacional Comum propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades. (CNE/CEB, 1998).

Nesse sentido, a música, uma das disciplinas a serem desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental, pode estar inserida tanto na Base Nacional Comum, quanto na Parte Diversificada da Educação Fundamental (CNE/CEB, 1998). Essas orientações de cunho pedagógico e de gestão escolar, apresentadas na legislação

---

<sup>8</sup> Cabe esclarecer que, inicialmente, tanto o Parecer CEB 04/98, quanto a Resolução CEB 02/98, apresentavam a Educação Artística como área de conhecimento. A Resolução nº 1, de janeiro de 2006, contudo, alterou essa designação para Artes (RESOLUÇÃO CEB 01/2006).

<sup>9</sup> Deve-se elucidar, no entanto que, em 18 de agosto de 2008, foi assinada pelo Presidente da República a Lei nº 11.769, alterando a LDBEN 9.394/96, e dispendo sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica (ver Anexo D).

nacional, devem estar contempladas, também, nas resoluções educacionais mais locais. Os municípios, no intuito de regular seus sistemas de ensino, fixam normas para sua organização escolar, através dos conselhos municipais de educação.

### **1.2.2 Na RME-POA/RS**

As políticas públicas para a educação no município de Porto Alegre encontram-se registradas em documentos do Conselho Municipal de Educação (CME) e da SMED-POA/RS. De um modo geral podem ser citadas as resoluções do CME e a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã<sup>10</sup>.

Através da Resolução nº 006, de 22 de maio de 2003, expedida pelo Conselho Municipal de Educação (CME), o município de Porto Alegre fixou as normas para a elaboração dos projetos político pedagógicos e regimentos escolares das escolas da RME-POA/RS. Na Resolução, o CME estabeleceu que os projetos político pedagógicos e os regimentos devem ser elaborados com a participação de todos os segmentos escolares (CME/PORTO ALEGRE, 2003).

Outras resoluções do CME tratam do funcionamento do ensino público municipal. A Resolução nº 008, de 14 de dezembro de 2006 (CME/PORTO ALEGRE, 2006) fixa as normas para a oferta do ensino fundamental da RME-POA/RS. Ao tratar do projeto político pedagógico, a Resolução indica que o documento deve “expressar o reconhecimento das identidades dos alunos, dos trabalhadores em educação, dos pais e dos demais participantes da comunidade, abrangendo a potencialização da escola como espaço cultural” (CME/PORTO ALEGRE, 2006). Na mesma Resolução, o CME fixa que o “regimento escolar e as bases curriculares devem fundamentar as definições expressas no Projeto Político Pedagógico da escola conforme regulamentado em resolução própria” (CME/PORTO ALEGRE, 2006).

A proposta político-pedagógica da Escola Cidadã é apresentada na publicação “Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã”. De acordo com o documento, a proposta é resultante do pensamento da “rede municipal de ensino de Porto Alegre, com a participação da comunidade escolar” (PORTO ALEGRE, 1996, p.3). Está estruturada em duas partes. A Parte I é

---

<sup>10</sup> A proposta político-pedagógica da Escola Cidadã instituiu os Ciclos de Formação na RME-POA/RS (PORTO ALEGRE, 1996).

destinada à proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal, e a Parte II, ao regimento escolar (PORTO ALEGRE, 1996).

Na proposta político-educacional são apresentadas concepções sobre currículo, a relação entre a estrutura curricular por ciclos e as faixas etárias, a organização do ensino por complexos temáticos nos ciclos de formação, o campo conceitual do complexo temático nos ciclos de formação e avaliação (PORTO ALEGRE, 1996).

No regimento escolar, inserido na Parte II do texto, constam as concepções sobre filosofia, fins, objetivos (concepção da escola Cidadã, concepção de conhecimento e concepção de projeto político-administrativo-pedagógico), gestão da escola (conselho escolar, equipe diretiva e organização dos segmentos), princípios de convivência, currículo (regimento escolar, organização curricular do ensino, matrícula e transferência), processo de avaliação (funções da avaliação, avaliação do educando, avaliação da escola, progressão, recuperação e certificação) e disposições gerais (PORTO ALEGRE, 1996).

Ao final do texto da proposta, como anexos, encontram-se as bases curriculares/complementos curriculares e os pareceres dos conselhos de educação, municipal e estadual (PORTO ALEGRE, 1996).

A música faz parte da proposta RME-POA/RS, integrando documentos oficiais do município desde o ano de 1996. Neste sentido, de acordo com a proposta, a música deve ser desenvolvida nos três ciclos de formação. De acordo com as bases curriculares, no I, II e III ciclos as turmas de alunos serão atendidas no componente arte-educação, que se apresenta através das modalidades artes cênicas, artes plásticas e música<sup>11</sup>. Assim, cada especificidade artística será desenvolvida em um dos anos do ciclo. Salienta-se que a ordem de oferecimento das disciplinas artísticas para os anos-ciclo deve ser planejada pelas escolas, considerando-se suas especificidades e, principalmente, seus projetos político pedagógicos (PORTO ALEGRE, 1996).

Há diferenças de concepção quanto ao ensino de arte e, por consequência, de música na proposta para os três ciclos, particularmente no I ciclo. De acordo com

---

<sup>11</sup> De acordo com a proposta pedagógica dos Ciclos de Formação, música, artes plásticas e artes cênicas compõem a chamada arte-educação.

as bases curriculares do I ciclo, existe a garantia do trabalho de “Arte-Educação em todos os anos do ciclo por educadores com formação específica. A Arte-Educação contemplará proporcionalmente todos os componentes (Arte Plásticas, Música, Artes Cênicas) em todos os anos do ciclo” (PORTO ALEGRE, 1996, p.60). Neste sentido, percebe-se, de certo modo, uma concepção polivalente de ensino, à medida que se objetiva um trabalho que contemple proporcionalmente as três modalidades artísticas. Esta concepção remete à LDBEN nº 5.692/71, que propunha o ensino da educação artística.

No II ciclo observa-se uma tendência à especificidade do ensino de arte, afastando-se das concepções de polivalência da educação artística. Neste ciclo, de acordo com o documento, “serão oferecidas, em cada componente, as três opções respectivamente, devendo o aluno escolher anualmente uma delas, até que ao longo dos três anos do ciclo passe pelas [...] opções” (PORTO ALEGRE, 1996, p.62).

De acordo com a proposta político pedagógica dos ciclos de formação, no III ciclo o tempo escolar destinado ao desenvolvimento específico de uma das áreas artísticas deverá considerar as adesões dos alunos (PORTO ALEGRE, 1996). Assim, serão oferecidas “as três opções respectivamente, devendo o aluno escolher uma em cada componente que cursará obrigatoriamente durante os três anos do ciclo” (PORTO ALEGRE, 1996, p.64).

Nesse sentido, há possibilidades de o aluno desenvolver seus estudos musicais em um dos anos do II ciclo e, caso este opte, poderá destinar três anos de escolarização do III ciclo para aprimorar seus estudos musicais. Assim como este preceito vale para a música, o mesmo poderá ocorrer com as demais disciplinas (artes plásticas e artes cênicas). De acordo com a proposta, os alunos poderão desenvolver os estudos musicais em, até, quatro anos, caso opte pela música (PORTO ALEGRE, 1996), além da abordagem polivalente do I ciclo.

### 1.3 DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

#### 1.3.1 Escassez de professores de música

Um aspecto frequentemente tratado pela literatura da área de educação musical refere-se à escassez de professores de música atuando em escolas de educação básica. Penna (2002), por exemplo, em pesquisa desenvolvida entre os

anos de 1999 e 2002, em escolas de ensino fundamental e médio das redes públicas da Grande João Pessoa (PB), verificou a escassez de professores com habilitação em música atuando em escolas de educação básica (PENNA, 2002). Foram analisadas 152 escolas públicas municipais e estaduais de ensino fundamental, nas quais 186 professores de artes desenvolviam suas práticas pedagógicas. Desse total, apenas 9 professores possuíam habilitação em música, correspondendo a um percentual de 4,8% do total de professores de artes das escolas.

Além do ensino fundamental, Penna (2002) investigou 34 escolas públicas municipais e estaduais de ensino médio. Nessas instituições encontravam-se 50 professores de artes, sendo que somente cinco desses professores eram de música, o que correspondia a 10% do total de professores de artes atuando nas escolas. Como conclusão de sua pesquisa, a autora indaga: “até que ponto a educação musical tem encarado o desafio da educação básica e se comprometido com a música nas escolas regulares?” (PENNA, 2002, p. 18).

A escassez de professores de música na educação básica parece não ocorrer, apenas, em escolas públicas da Grande João Pessoa. Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), em pesquisa realizada em Uberlândia (MG), investigaram a situação do ensino de arte em escolas de educação básica. Dentre os objetivos da investigação, as autoras pretenderam

desvelar elementos que caracterizam a situação da disciplina Ensino de Arte nas escolas de Uberlândia, no âmbito de quatro dimensões: mudanças na disciplina após a promulgação da Lei 9.394/96; Ensino de Arte como parte do Projeto Pedagógico da instituição e atividades artísticas desenvolvidas; existência de professor habilitado para a disciplina e quanto ao interesse das escolas em desenvolver projetos com música, teatro e/ou outras modalidades de arte. (VITORINO; MORAES; RIBEIRO, 2003, p. 464).

Os resultados dessa pesquisa indicam que o número de professores de música que desenvolvem um trabalho de educação musical no currículo é significativamente inferior ao número de professores de artes visuais atuantes nesse mesmo currículo. A partir do mapeamento dos professores de artes na educação básica de Uberlândia, Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003) apresentam os dados que sinalizam a presença reduzida de professores de música atuando nesses espaços. Se for considerada a disciplina de educação artística, a maioria das escolas conta

com a presença de professores habilitados. Os dados sobre a presença desses profissionais, considerando os níveis de ensino na cidade de Uberlândia, indicam que 55,56% se encontram na educação infantil; 87,50% no ensino fundamental e 80% no ensino médio (VITORINO; MORAES; RIBEIRO, 2003).

Porém, ao especificar a modalidade artística, percebe-se a reduzida presença de professores de música nas escolas de educação básica. A área das artes visuais – denominada anteriormente de artes plásticas – por exemplo, detém o maior número de professores, distribuídos na educação infantil (50%), no ensino fundamental (71,88%), e no ensino médio (60%). A seguir, aparece a música, apresentando os seguintes índices: educação infantil, com 16,67% dos professores; ensino fundamental, com 9,38%; e ensino médio, 20%. Por fim, Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003) apresentam os dados das artes cênicas, com índices de 3,13% para o ensino fundamental e 20% para o ensino médio.

Como conclusão de sua investigação, Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003) ratificam a predominância das artes plásticas nas escolas de educação básica, ressaltando que “este fato tende a reduzir as viabilidades da presença da música” nas escolas públicas de educação básica na cidade de Uberlândia (VITORINO; MORAES; RIBEIRO, 2003, p. 470).

Investigações de Arroyo (2003, 2002), também desenvolvidas em Uberlândia, reforçam a constatação da escassez de professores formados em música atuando em escolas de educação básica. Em pesquisa desenvolvida entre os anos de 2000 e 2002, Arroyo (2002) pretendeu desvelar as representações sociais de estudantes e profissionais de uma escola de educação básica, enfocando, dentre outros aspectos, a presença da música na escola. As conclusões da investigação de Arroyo (2002) também apontam a reduzida presença de professores de música atuando nas escolas.

Essa segunda investigação se insere “nos estudos documentais sobre educação musical e seu foco é a análise de documentos relativos ao ensino das artes e, especialmente, da música, situados no âmbito das políticas educacionais” (ARROYO, 2003, p. 586). Segundo Arroyo (2003), o “ensino de arte está inserido nesse estudo em face da manutenção da disciplina de educação artística na rede municipal de ensino [de Uberlândia]” (ARROYO, 2003, p. 586).

Arroyo (2003) analisou 61 documentos oriundos do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), da

biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia, de escolas estaduais e municipais, além do jornal *O Correio* de Uberlândia. Dentre seus objetivos, a autora pretendeu mapear a arte-educação e a educação musical no âmbito da SME de Uberlândia” (p. 587). Ao apresentar trechos dos documentos produzidos ao longo dos anos pela SME de Uberlândia, oportunizou ao leitor a inferência de que a música não é oferecida como disciplina nas escolas públicas municipais de educação básica. Por outro lado, observa-se que as artes plásticas/visuais estão presentes em todas as escolas.

À semelhança das pesquisas de Penna (2002), Vitorino, Moraes, Ribeiro (2003) e Arroyo (2002, 2003), Hummes (2004) investigou escolas de ensino fundamental e médio na cidade de Montenegro (RS). Em seu trabalho, cujo objetivo foi investigar as funções do ensino de música nas escolas, sob a ótica da direção escolar, a autora constatou a falta de profissionais da educação musical nas instituições escolares da cidade. Segundo Hummes (2004), o professor especialista em música não faz parte do quadro docente das escolas de ensino fundamental e médio na cidade de Montenegro (RS). Na maioria das vezes, é “o professor regente de classe quem desempenha a função de professor de música” (HUMMES, 2004, p. 103). Nas considerações finais de sua investigação, Hummes (2004) afirmou que o maior problema encontrado nas escolas de Montenegro para a efetivação do ensino de música é a falta de professores especialistas atuando nesses estabelecimentos de ensino. Segundo Hummes (2004), esse problema é surpreendente para a cidade de Montenegro, pois esse é um município com longa tradição musical, além de contar com a existência de cursos de formação inicial e continuada para professores de música.

Almeida (2006) desenvolveu sua investigação em Salvador, apresentando um panorama da presença da música nas escolas públicas municipais da cidade. Segundo a autora, dentre as 350 escolas públicas existentes no município, apenas 44 estabelecimentos de ensino possuem aulas de música, o que corresponde a 12,65% do total das escolas públicas municipais. Além disso, dentre os 4.252 professores municipais, apenas 41 professores são de música, ou seja, 0,96% do total de professores.



### 1.3.2 Preferências dos professores de música por outros espaços de atuação

Algumas explicações para a escassez de professores de música foram apontadas pelos pesquisadores (SANTOS, 2005; PENNA, 2004a, 2004b, 2002). A temática da música nas escolas de educação básica foi tratada por Santos (2005) em investigação desenvolvida com professores do ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro (RJ). Seu trabalho, além de contribuir para a compreensão da escassa presença de professores de música nas escolas de educação básica, aponta possíveis motivos causadores dessa situação. Segundo a autora, na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, o ensino de música não é oferecido em todas as turmas e séries por não haver professores de música em número suficiente para esse atendimento (SANTOS, 2005). Para Santos (2005), essa situação deve-se ao fato de que

muitos [professores de música], oriundos das licenciaturas plenas que habilitam para o exercício do magistério em música, preferem atuar nas escolas livres (escolas técnicas), onde se reconhecem fazendo música; ou pedem exoneração (evadem), tão logo cumprem os primeiros semestres como professores de música da rede pública de ensino fundamental. (SANTOS, 2005, p. 50).

Segundo Santos (2005), os professores de música do Rio de Janeiro encontram-se atuando em outros espaços profissionais, dentre os quais, o extracurricular. De acordo com Santos (2005), ao serem indagados acerca de suas preferências de atuação profissional, os professores de música argumentam sobre as possibilidades que o funcionamento do ensino de música como atividade escolar extracurricular oferece, salientando o sucesso do trabalho nessa modalidade de ensino. Na análise de Santos, os professores de música estariam driblando o discurso oficial, fazendo uma ressignificação do espaço escolar na educação básica. Nessa perspectiva, os professores de música parecem conviver com

a prática que *corre paralela* à atividade curricular; ou a fazem se misturar à grade, mas na condição de uma prática não autorizada (apenas tolerada); ou aceitam condicionar a realização de laboratórios ou oficinas ao cumprimento de parte da carga horária “em turma, na grade”. Professores falam do “sucesso” da aula *fora da grade*, em contraste com um certo incômodo com a *aula na grade*. Aquela movida pelo fazer musical; a da grade, pelos tópicos de um programa; aquela movida pelo fazer prático e direto nos materiais; a da grade, pelo conhecer. (SANTOS, 2005, p. 53).

Santos (2005) enfatiza a necessidade de uma reflexão sobre essa ressignificação, ou mesmo “drible”, da ordem curricular através da prática extracurricular.

De modo semelhante, Penna (2004b) relaciona a escassez de professores de música na educação básica à preferência desses profissionais por atuar em escolas especializadas de música. A autora alerta para

o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática-pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro lado, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, tais escolas são vistas como mais “atraentes e protetoras” por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. (PENNA, 2004b, p. 10).

Para a pesquisadora, parece haver a “preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica” (PENNA, 2002, p. 7). Como consequência, segundo Penna (2002), a música não estaria conseguindo “ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos” (PENNA, 2002, p. 7).

### **1.3.3 Oferecimento da música no currículo**

Estudos também apontam que são raras as escolas públicas que oferecem o ensino de música como disciplina curricular (HIRSCH, 2007; DEL BEN, 2005). O estudo de Del Ben (2005) revela que, das 74 escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre/RS que forneceram os dados para sua investigação, apenas três ofereciam aulas de música como disciplina específica do currículo escolar.

Resultado semelhante foi obtido por Hirsch (2007), em pesquisa desenvolvida com professores de arte/música de escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio vinculadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> A 5ª CRE é formada por 18 cidades, incluindo Amaral Ferrador, Arroio Grande, Arroio do Padre, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Herval, Cristal, Jaguarão, Morro Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Santana da Boa Vista, São Lourenço do Sul, Turuçu.

(5ª CRE), na região sul do Estado do Rio Grande do Sul. Segundo os dados de sua investigação, a autora detectou que dos 139 professores de arte/música por ela investigados, apenas três desenvolviam aulas de música como disciplina do currículo escolar, o que corresponde a 2,2% dos professores.

Dados de pesquisas revelam, também, que muitas escolas continuam mantendo a disciplina de educação artística em seus currículos (HIRSCH, 2007; DEL BEN, 2005; PENNA, 2002). Hirsch (2007) aponta que, dentre os 139 professores de arte/música participantes de sua pesquisa, 77 desenvolviam aulas de música em sala de aula como parte da disciplina de educação artística. Também, os dados de investigação de Del Ben (2005) indicam o predomínio da disciplina de educação artística.

Outro dado apresentado por Del Ben (2005) revela que as atividades musicais são desenvolvidas apenas esporadicamente. Em um total de 58 professores pesquisados, 42 informaram realizar atividades musicais esporádicas, o que corresponde a 72,42% do total de professores participantes da pesquisa. Segundo a autora, as atividades esporádicas que são desenvolvidas pelos professores “destinam-se, principalmente, a apresentações musicais em datas específicas (como dia das mães, dia dos pais e festas juninas), execução de hinos oficiais e mostras artísticas” (DEL BEN, 2005, p. 33).

A respeito da presença da música através das atividades extracurriculares, Santos (2005) faz um alerta, questionando:

Driblamos a ordem curricular com a prática extracurricular? Até quando vamos manter à margem do “currículo-grade” projetos que fazem sentido, vamos conviver com o modelo organizacional que nos formou e que naturalizamos? Que políticas de formação e, portanto, *também curriculares*, de intervenção, invenção, transgressão produziremos? (SANTOS, 2005, p. 55).

As críticas de Santos a essa situação não parecem se dirigir propriamente às atividades musicais extracurriculares. Para além da crítica às atividades “fora da grade”, Santos (2005) convida-nos a pensar a respeito das possibilidades de se constituir a escola de outro modo, configurando outras composições, outras possibilidades pedagógico-curriculares ainda não dadas, o que pode resultar respostas “mais de perto às necessidades da vida atual e à crise dos sujeitos no mundo contemporâneo” (SANTOS, 2005, p. 55).

Nessa perspectiva de ampliação das possibilidades das escolas, estudos realizados em diferentes países sugerem que as atividades extracurriculares são capazes de contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Os espaços extracurriculares, muitas vezes utilizados pela educação musical, apesar de, em uma análise inicial, remetem a atividades que se apresentam fora do currículo, têm-se constituído fundamentais para a escolarização de crianças, jovens e adultos.

Outro aspecto a ser considerado na análise da relevância da atividade extracurricular relaciona-se à busca das escolas pela otimização de seus tempos e espaços, em uma perspectiva abrangente de projeto político pedagógico. Muitas vezes as escolas optam pelo desenvolvimento de determinadas atividades – dentre essas, as musicais – em outras dimensões, que não as tradicionais relacionadas com tempos e espaços curriculares. Surgem, assim, as atividades extracurriculares como alternativa para o ensino escolar, buscando a constituição da escola como “um espaço sociocultural, responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura, e em articulação orgânica com o contexto social em que está inserida” (ALMEIDA, 2002, p. 57).

Segundo Sacristán (2000), é relevante que no processo educativo existam espaços para as atividades ditas mais globais, que envolvam saberes diversos. Para o autor, essas atividades são potencializadas nas extracurriculares, pois, para ele, essas têm mais poder de “dar um sentido diferente à prática educativa do que muitos outros empenhos” (SACRISTÁN, 2000, p. 306). Uma ampliação dessa análise pode ser efetivada através de investigações sobre os resultados produzidos pelas atividades extracurriculares, em diversas áreas do conhecimento, no ambiente escolar.

Investigações empreendidas em diferentes áreas do conhecimento (COUSINS, 2004; WATKINS, 2004; OCDE, 2003; ZAFF *et al.*, 2003; WILLIAMS, 2001; LINVILLE, 2000; STAEMPFLI, 2000; HARRIS, 1999) apontam para a importância de um envolvimento mais amplo do estudante com o espaço escolar, o que pode resultar no estabelecimento de relações mais positivas com a escola. Pesquisas também revelam que,

se os estudantes se envolvem com as atividades curriculares e extracurriculares de sua escola e desenvolvem laços fortes com outros alunos e com os professores, têm maior probabilidade de obter bons resultados nos estudos e de completar o ensino médio. (OCDE, 2003, p. 115).

Do mesmo modo, as interlocuções entre as atividades extracurriculares e o todo da escola têm sido estudadas por pesquisadores de diversas áreas. Todas com vistas a analisar as relações que se podem apresentar entre a participação de estudantes nessas atividades, as diferentes potencializações no ambiente escolar, bem como a preparação para o mundo do trabalho e para a vida em geral dos estudantes. Nessas investigações, são observados resultados positivos quanto à participação de estudantes em atividades extracurriculares e sua relação com a diminuição da violência juvenil (WATKINS, 2004; LINVILLE, 2000), a influência que as atividades extracurriculares exercem na preparação para a vida e para o trabalho (COUSINS, 2004; ZAFF *et al.*, 2003; WILLIAMS, 2001; STAEMPFLI, 2000; HARRIS, 1999), bem como a busca pelo entendimento das atividades curriculares nos ambientes escolares, em uma perspectiva de política pública de ensino (ROWLAND, 2005), somente para citar algumas das pesquisas existentes.

As atividades extracurriculares, portanto, constituem-se de natureza educacional, objetivando a utilização criativa e formativa dos tempos e espaços livres, com propostas de formação pluridimensional, conectadas ao ambiente e à comunidade (SANTOS; SEIXAS, 2005). Pesquisadores alertam para a necessidade de se buscar uma interlocução entre elas e a escola no seu projeto educativo, bem como com a comunidade do entorno (KRAWCZYK, 1999; MARQUES, 1999). Nesse sentido, as atividades extracurriculares são consideradas pertencentes ao projeto político pedagógico, configurando um conceito abrangente para todas as possibilidades de atividades dessa natureza existentes no âmbito escolar (WATKINS, 2004; STAEMPFLI, 2000).

Os documentos legais e as orientações educacionais, em toda a sua diversidade de abordagens, apontam para a ampliação do trabalho educacional, incluindo a gestão escolar e as diferentes articulações nas escolas (OLIVEIRA, 2006, 2004). Tendo em vista a abrangência que permite a gestão dos tempos e espaços escolares, é oportuno aprofundar a respeito do projeto político pedagógico.

## 2 REFERÊNCIAS TEÓRICAS

### 2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: EXISTÊNCIA E PERSPECTIVAS

Desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (LDBEN 9.394/96), as discussões e os estudos em torno dos projetos político pedagógicos das escolas têm sido ampliados. No entanto, esse debate não é apenas oriundo da Lei, pois os projetos político pedagógicos surgem da reforma educacional, em um contexto mais amplo de transformações sociais, políticas e econômicas (ROSSI, 2003).

#### 2.1.1 Projeto político pedagógico: definições conceituais

O projeto político pedagógico, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), foi proposto “com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares” (p. 178). Vasconcelos (2004) corrobora essa posição, explicando que o projeto político pedagógico de uma instituição escolar é o seu plano global, podendo ser entendido como uma maneira de sistematizar o planejamento da escola.

Não há, segundo Filipouski e Schäfer (2005), uma rigidez no modelo a ser seguido para a elaboração do projeto político pedagógico, tampouco um formato a ser executado. Para as autoras, é papel de “cada escola, no exercício de sua autonomia, estabelecer a forma do documento. Ele deverá expressar claramente o compromisso com a comunidade que o concebeu e com seus projetos de vida” (p. 27).

Souza e Corrêa (2002) esclarecem que o projeto político pedagógico constitui-se “elemento de organização e integração da prática escolar, à medida que assume um valor de articulador dessa mesma prática e elemento referencial da caminhada que a escola precisa empreender na perspectiva da transformação do fazer dos seus atores” (p. 51).

O projeto político pedagógico, conforme explica Hengemühle (2004), apresenta-se como o referencial fundamentado que as escolas possuem, a fim de ter suas ações orientadas. Desse modo, é a “pedra angular do que fazer da escola”

(p. 179). A partir dele,

outros documentos irão normatizar o cotidiano, como é o caso do regimento escolar, do plano global, do plano de estudo e de trabalho, e é em torno dele que as práticas são traçadas, as funções das pessoas se definem e as metas são reavaliadas. Sem projeto não há instituição, como também não há rumo. Sem projeto dimensionado na prática, não há engajamento e compromisso. Sem compromisso dos seus membros, nenhuma instituição escolar avança. Pelo contrário, continua apenas a existir, com sentido questionado, enquanto não aparecer uma forma mais significativa de a sociedade encontrar um meio para que as crianças e os jovens possam construir o seu conhecimento e compreender o sentido da vida. (HENGEMÜHLE, 2004, p. 179).

A finalidade do projeto político pedagógico é também enfatizada por Veiga (2003). Para a autora, não há sentido em discutir a respeito do tema, se não houver como objetivo a melhoria da qualidade da educação pública, tendo em vista “que todos aprendam mais e melhor” (p. 268).

### **2.1.2 Projeto político pedagógico: princípios e pressupostos**

A elaboração do projeto político pedagógico de uma escola está atrelada à concepção de educação dessa instituição, a qual está explicitada no documento escrito, originado de todo esse processo coletivo de construção. Porém, apesar de a construção do documento ser uma incumbência da escola – organizada pela direção – há princípios que norteiam essa construção, sendo que os mesmos objetivam alcançar a melhoria da escola, considerando um modelo democrático, público e gratuito de escola (VEIGA, 2000, 2001).

Oliveira, Souza e Bahia (2005) apresentam seis princípios que norteiam a elaboração de um projeto político pedagógico: autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade. Em se tratando do primeiro princípio – o da autoridade – é importante não confundi-lo com autoritarismo, pois, segundo as autoras, esse último conceito “esmaga o interlocutor”, radicalizando o sentido da autoridade. Ao contrário, a autoridade “é constituída e precisa ser aceita, pois é legítima”, cabendo aos gestores e professores utilizarem-se dessa autoridade, função que lhes é inerente. A autoridade, todavia, não deve ficar centrada em alguém ou atrelada a uma função da escola, mas à “competência profissional” (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005, p. 43).

O segundo princípio, a qualidade, apresenta-se sob os aspectos formal e

político. O aspecto formal está relacionado aos “instrumentos e métodos” a serem implementados no projeto político pedagógico, enquanto que o aspecto político envolve as relações entre as pessoas participantes da comunidade escolar (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005, p. 44).

O princípio da participação remete à necessidade de haver uma ação coletiva no processo de elaboração do projeto político pedagógico, prevendo a participação de todos os envolvidos com o processo na “análise dos problemas escolares” e de todo um pensar coletivo sobre a escola. Nesse sentido, a partir do que as autoras esclarecem, “é preciso, literalmente, abrir a escola para a participação da comunidade escolar como um todo; pais, alunos, profissionais da educação e funcionários da instituição” (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005, p. 44).

A autonomia, quarto princípio apresentado por Oliveira, Souza e Bahia (2005), relaciona-se à ideia de democracia e cidadania. Veiga (2001) auxilia a compreensão, explicando que a noção de autonomia remete à concepção de educação emancipadora. Assim, a escola concebe seu projeto político pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo (VEIGA, 2001).

Filipouski e Schäffer (2005) complementam a análise, apontando que o

desejo de autonomia da escola e a efetiva possibilidade de realizá-lo dependerão das condições para o encontro, debate e a sistematização necessária de um projeto a se constituir em cada comunidade e a se avaliar permanentemente, o que possibilitará a cada coletivo esboçar sua identidade e traçar soberanamente seus rumos. (FILIPOUSKI; SCHÄFFER, 2005, p. 33).

A democracia, de acordo com Oliveira, Souza e Bahia (2005), é o “princípio substantivo” da gestão da educação, ligando-se diretamente à autonomia. Para além do cumprimento da legislação, Filipouski e Schäffer (2005) argumentam que

a construção coletiva do projeto pedagógico aprofunda a autonomia da escola, a constitui como espaço público e lugar de debate, fundado na reflexão. Não é tarefa fácil, não se faz pela vontade de poucos, nem adquire vida sem que todos se responsabilizem por mantê-lo vivo e ativo. Precisa de cuidado permanente, de visibilidade plena e do compromisso de todos, os quais se tornam co-responsáveis por sua implantação e acompanhamento, superando o imobilismo e favorecendo a mudança. (FILIPOUSKI; SCHÄFFER, 2005, p. 33).

Oliveira, Souza e Bahia (2005) acrescentam que, na “dimensão da cidadania, a democracia é decorrente da própria prática democrática, na qual os



direitos emergem como legítimos e reconhecidos” (p. 45).

Por fim, a igualdade no âmbito escolar, sexto princípio apresentado por Oliveira, Souza e Bahia (2005), “implica no reconhecimento de que todos são iguais” (p. 46); não importando a diferença de gênero, idade, condição socioeconômica, a raça, as necessidades especiais físicas e/ou mentais, entre outras diferenças. Assim, segundo as autoras, a igualdade

também se traduz na garantia de viabilizar reais condições de acesso e permanência na escola, isto é, torna-se necessário possibilitar que todos os alunos tenham oportunidades de freqüentar, com sucesso, uma escola de qualidade. O fracasso escolar deve ser considerado, sobretudo, como uma incapacidade da instituição de se adequar, de responder e atender às diferenças e às necessidades de seus alunos. (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005, p. 46).

A necessidade de reestruturar o conjunto da escola, “espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados” (MICHELS, 2006, p. 406), tem sido apontada nas investigações em busca de uma constituição mais cooperativa do trabalho da escola. Sobre a temática, Fullan e Hargreaves (2000) argumentam que a escola deve procurar se constituir como uma instituição na qual predomine a colaboração, pois o trabalho colaborativo permite que os ambientes escolares oportunizem satisfação e produtividade. Esse resultado é oriundo, segundo os autores, do fortalecimento dos professores e da redução das incertezas que, ao serem enfrentadas coletiva e solidariamente, produzem melhores resultados (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Fullan e Hargreaves (2000), no entanto, alertam para a persistência do individualismo na maioria das instituições escolares, o que não se constitui, apenas, uma atitude assumida por parte dos professores. Para os autores, o individualismo encontra-se

enraizado naquelas condições sob as quais o papel do professor vem evoluindo. Essas tradições estão sendo desafiadas atualmente. Ao nos voltarmos a novas concepções e estratégias de colaboração, nossa mensagem se divide em dois pontos. Primeiro, enquanto buscamos a eliminação do *individualismo* (padrões habituais de trabalho isolado), não devemos erradicar, com ele, a *individualidade* (expressão de desacordo, oportunidade de ficar sozinho e experiências com significado pessoal). Esta ainda constitui a chave para a renovação pessoal que, em contrapartida, é a base da renovação coletiva. A individualidade ainda dá origem à discordância criativa e ao risco, o qual é uma fonte de aprendizagem grupal dinâmica. Em segundo lugar, não devemos subestimar aquilo que combatemos ao nos mover rumo a culturas de colaboração. Esse

desenvolvimento representa uma mudança fundamental e sofisticada. Será fácil errar com ela e difícil de ajustá-la. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 62).

Nesse sentido, os autores propõem uma escola na qual os profissionais formem um todo, ao invés de realizarem um trabalho fragmentado; um trabalho orientado pelas “culturas cooperativas”. Para Fullan e Hargreaves (2000),

culturas cooperativas, definidas em termos desses valores, possibilitam que a diversidade seja valorizada e esteja acessível, ao mesmo tempo em que a interdependência entre as pessoas seja estimulada, uma vez que elas aprendem umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham em conjunto na solução de problemas. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 69).

O trabalho escolar cooperativo, que visa estruturar a escola orgânica e coletivamente, tem sido cada vez mais tratado e incentivado na literatura em educação, bem como nos debates da área, com vistas à busca de mecanismos mais coletivos e de participação (OLIVEIRA, 2004). Assim, a construção do projeto político pedagógico

resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a *Escola faz* de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe são colocadas, com o pessoal – professores/alunos/equipe pedagógica – e com os recursos de que dispõe. (PIMENTA, 2006, p. 79).

Marques (1999) salienta que, tendo em vista ser o projeto político pedagógico um dos documentos de construção da escola, é relevante que o mesmo esteja alicerçado em preceitos democráticos, a fim de que possa alcançar os resultados almejados. Contudo, segundo Pimenta (2006), há projetos político pedagógicos que não se têm constituído instrumentos de “humanização do aluno-cidadão consciente de si no mundo, capaz de ler e interpretar o mundo no qual está e nele inserir-se criticamente para transformá-lo” (PIMENTA, 2006, p. 80).

Monfredini (2002), ao analisar o projeto político pedagógico de 37 escolas municipais de ensino fundamental na cidade de São Paulo, constatou que, mesmo com a normatização do projeto político pedagógico por parte do sistema educacional, há inúmeras possibilidades a serem desenvolvidas pelas escolas, muitas vezes desconhecidas por essas instituições. Segundo a pesquisadora, é necessário analisar a “autonomia da unidade escolar considerando-se sua relação

com o projeto pedagógico, como prática social” (MONFREDINI, 2002, p. 43). Ela explica que são inúmeras as possibilidades que podem se apresentar nas escolas, originando o novo, o diferente.

Algumas das escolas pesquisadas desenvolvem ações que extrapolam a sala de aula. Elas têm-se transformado em verdadeiras “agências culturais”, porque o seu espaço físico abre-se a diferentes manifestações culturais – música, teatro, esportes – organizadas pelos próprios professores e alunos, com o incentivo da equipe técnica, em especial dos diretores, que vêem nelas uma forma de promover a participação da comunidade na escola. Geralmente essas escolas contam com o trabalho constante e continuado ao longo dos anos de um professor ou de um grupo de professores em alguma modalidade cultural ou esportiva. Com o tempo, os eventos que promovem – teatro, música e realização de olimpíadas – passam a ser referência para a população do bairro. Esses casos, embora isolados, sugerem a possibilidade do novo. (MONFREDINI, 2002, p. 49).

Todavia, segundo Monfredini (2002), a autonomia prevista na LDBEN 9.394/96 constitui-se uma “tensão com [os] limites organizacionais, mediada pelo contexto social, político e cultural no qual a escola está inserida” (MONFREDINI, 2002, p. 49), o que tem gerado muitos questionamentos por parte de estudiosos (LEITE; PÉRON, 2003). A proposição de autonomia para a elaboração dos projetos político pedagógicos pressupõe uma participação mais abrangente do coletivo escolar nesse trabalho, pois, de outro modo, não será possível transformar a gestão escolar, tampouco organizar o trabalho pedagógico de um modo diferenciado, necessidades que têm sido constantemente apresentadas na atualidade (LEITE; PÉRON, 2003).

A respeito de uma participação mais abrangente do todo da escola, Beane e Apple (1997) argumentam sobre a importância de as escolas, seus processos e estruturas, tornarem-se efetivamente democráticos. Entretanto, ao referirem-se à democracia, os estudiosos propõem a superação de um simples clichê, intensamente utilizado, mas pouco vivenciado. Nesse sentido, os pesquisadores propõem que todas as pessoas envolvidas diretamente com escola tenham o

direito de participar do processo de tomada de decisões. Por esse motivo, as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar. Nas salas de aula, os jovens e os professores envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondem às preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes. Esse tipo de planejamento democrático, tanto no âmbito

da escola quanto no da sala de aula, não é uma “engenharia de unanimidade” para se chegar a decisões predeterminadas que muitas vezes têm criado a ilusão de democracia, mas uma tentativa genuína de respeitar o direito de as pessoas participarem na tomada de decisões que afetam sua vida. (BEANE; APPLE, 1997, p. 20-21).

Para Kroef (2007), o que acontece fora da escola e esse coletivo constituem-se uma multiplicidade, um

cruzamento da sala de aula, da família, da escola, da comunidade, do suor, do lixo, do lugar, estabelecendo disjunções/conjunções de elementos heterogêneos e descontínuos em uma composição singular. (KROEF, 2007, p. 9).

Essa participação, juntamente com a preocupação com a articulação entre as demais atividades da escola, é uma das formas de a instituição escolar organizar seus tempos e espaços, objetivando um projeto político pedagógico mais coeso. De acordo com a LDBEN 9.394/96, cabe aos estabelecimentos de ensino articularem alunos, professores, famílias e comunidade em geral, “criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996).

A articulação de todos os integrantes dos estabelecimentos de ensino e a comunidade em geral, segundo Pimenta (2006), é uma das atribuições da gestão escolar e, por consequência, da equipe diretiva. De acordo com a autora, muitas são as articulações dessa equipe, sendo algumas delas caracterizadas pela coordenação e subsídio à elaboração dos diagnósticos da realidade escolar, em seus vários níveis; coordenação e subsídio à elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico, bem como incentivo e provimento de condições para que seja possível a elaboração de diversos projetos da escola, somente para citar algumas das atribuições da equipe diretiva (PIMENTA, 2006).

Da sintonia entre a equilibrada organização dos tempos e espaços escolares e da elaboração de um projeto político pedagógico, originado da discussão e do planejamento coletivo, pode resultar um trabalho escolar mais articulado e, por consequência, oportunizar efetivas aprendizagens. De acordo com Almeida *et al.* (2001), tem-se a possibilidade de construir uma escola que consiga efetivar o projeto de educar seus estudantes, conseguindo superar não apenas as retenções e evasões, mas também que possa assegurar o acesso ao mundo dos conhecimentos com uma postura crítica, desenvolvendo uma consciência cidadã que permita enfrentar os desafios da contemporaneidade (ALMEIDA *et al.*, 2001).

### 2.1.3 Projeto político pedagógico: elementos constituintes

Para Hengemühle (2004), é necessário que o documento escrito do projeto político pedagógico apresente análise e reflexão sobre os cenários locais e globais em que a escola se encontra; que reflita as potencialidades e as dimensões humanas, concepções sobre o ser humano, motivações, potencialidades, como a escola entende que ocorre a construção do conhecimento e como concebe que se dê o aprendizado (HENGEMÜHLE, 2004). A partir desses aspectos, a escola definirá em seu projeto político pedagógico o perfil de aluno que almeja desenvolver, o perfil de professor que poderá dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, bem como o perfil de escola que busca construir. Além disso, os fundamentos e o tipo de educação que deverão embasar todo o trabalho escolar, do mesmo modo, deverão ser expressos e discutidos pelo coletivo da escola no projeto político pedagógico (HENGEMÜHLE, 2004).

Veiga (2001) salienta a relevância de o documento escrito do projeto político pedagógico possuir as seguintes características:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão. (VEIGA, 2001, p. 11).

Além disso, segundo a autora, a execução de um projeto político pedagógico de qualidade necessita:

- a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola,
- d) ser construído continuamente, pois com produto, é também processo. (VEIGA, 2001, p. 11).

Apesar de que os projetos político pedagógicos das escolas devam ser elaborados com autonomia, sem um modelo rígido a ser seguido, é importante que o

documento possa “expressar claramente o compromisso com a comunidade que o concebeu e com seus projetos de vida” (FILIPOUSKI; SCHÄFFER, 2005, p. 27). Essas autoras salientam, ainda, a importância de o documento conter, minimamente, as finalidades da escola, a estrutura na qual se encontra organizada, a apresentação do currículo definido, os tempos e espaços em que ocorrerão as atividades de ensino e aprendizagem, as relações de trabalho e seus processos de decisão. Deve, juntamente, dar conta dos modos que a escola pensou como devem ser desenvolvidos os processos de avaliação da aprendizagem, da escola e do projeto político pedagógico como um todo (FILIPOUSKI; SCHÄFFER, 2005).

Nesse sentido, a construção de um projeto político pedagógico em consonância com o coletivo da escola pretende superar modelos mais tradicionais de gestão escolar (GANDIN, 2006). Hengemühle (2004) explica que um projeto político pedagógico não pode ser complexo, nem volumoso. Ao contrário, o documento precisa ser prático e compreensível a todos. Assim, sinteticamente, Hengemühle (2004) propõe os seguintes eixos norteadores do projeto político pedagógico:

1. os cenários locais e globais;
2. as potencialidades e dimensões humanas;
3. o perfil do aluno;
4. os fundamentos educacionais que norteiam o fazer pedagógico;
5. o perfil e professor necessário; e
6. o perfil da instituição escolar. (HENGEMÜHLE, 2004, p. 30).

Na presente pesquisa considere o projeto político pedagógico tanto como documento escrito quanto como as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

#### **2.1.4 Projeto político pedagógico: dimensões**

O projeto político pedagógico pode ser visto em seus múltiplos aspectos, incluindo conceitos e finalidades, princípios e pressupostos, e seus elementos constituintes. Contudo, outro aspecto que também deve ser levado em consideração para que o documento e sua aplicação possam transcorrer como o planejado, orientando a “escola no cumprimento de sua função social, buscando assegurar o sucesso da aprendizagem do aluno”, é a articulação entre teoria e prática (MEDEL,

2008, p. 49). Essa articulação é denominada por Medel (2008) de dimensões do projeto político pedagógico.

A literatura tem apontado a necessidade de as escolas guiarem-se, quando da construção de seus projetos político pedagógicos, pela concepção de que esse documento não deva ser algo apenas do conhecimento de algumas pessoas da escola, mas que seja democrático em sua concepção e execução (MEDEL, 2008; LIMA, 2006). Medel afirma a importância de o documento ser dinâmico e democrático, “capaz de representar e orientar a vida da escola” (MEDEL, 2008, p. 51).

As escolas lidam, simultaneamente, com dois níveis de ações. Um desses é relativo ao que a escola já tem desenvolvido, ao que “ela já é”, ao passo que o outro nível corresponde às possibilidades da escola, ao que ela pode vir a se transformar, considerando-se a ação das pessoas envolvidas nesse processo, sendo tudo isso o projeto político pedagógico (MEDEL, 2008, p. 51). Esses níveis de ações, de acordo com Medel, correspondem a uma associação entre teoria e prática, apresentando-se nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica.

A dimensão pedagógica “refere-se ao trabalho da escola em sua finalidade primeira e a todas as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, inclusive à forma de gestão, abordagem curricular e à relação escola-comunidade” (MEDEL, 2008, p. 50).

Os aspectos mais gerais, relacionados à organização da escola, são denominados de dimensão administrativa. De acordo com a autora, dizem respeito ao “gerenciamento do quadro de pessoal, do patrimônio físico, da merenda, dos demais registros acerca da vida escolar, entre outros” (p. 50).

A captação de recursos financeiros, cujo objetivo é potencializar o desempenho pedagógico dos estudantes em uma escola, é uma das dimensões previstas por Medel (2008), denominada de dimensão financeira. Para a autora, também diz respeito “à capacitação contínua dos docentes por meio da aquisição de materiais de estudo, como livros, DVDs e outros; e cursos de capacitação, visando à formação e atualização constante dos professores” (p. 51).

A quarta dimensão proposta pela referida autora é a jurídica. Essa dimensão “retrata a legalidade das ações e a relação da escola com outras instâncias do sistema de ensino – municipal, estadual e federal – e com outras instituições do meio em que está inserida” (MEDEL, 2008, p. 51).

Todas as dimensões por ela apresentadas encontram-se em constante relação, coexistindo nos tempos e espaços escolares, “representando e orientando a vida da escola” (p. 51). Apresento, a seguir, um quadro contendo a síntese proposta por Medel (2008, p. 65), a qual serviu para a análise da inserção da música no projeto político pedagógico escolar, foco dessa investigação.

<b>Dimensão Pedagógica</b>	<b>Dimensão Administrativa</b>	<b>Dimensão Financeira</b>	<b>Dimensão Jurídica</b>
Proposta curricular (objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e processos de avaliação)  Faixa etária dos alunos, posição social, necessidades e valores dos alunos.  Dados sobre repetência, evasão e relação série/idade.  Definição de estratégias para recuperação dos alunos com baixo rendimento.  Valorização dos profissionais da educação.	Aspectos físicos e aspectos materiais (didáticos).  Recursos humanos (composição das equipes).  Nível de organização, qualificação e atualização dos professores.	Recursos financeiros disponíveis (recebidos ou obtidos pela própria escola).  Formas de aplicação das verbas, tendo como referência a definição das necessidades e das prioridades da escola em relação ao processo de ensino-aprendizagem.	Relação que a escola estabelece com a sociedade e as várias esferas do sistema público de ensino: municipal, estadual e federal.  Autonomia da escola sem ferir os princípios de legalidade e responsabilidade, observando o disposto na Constituição Federal e na LDB em relação à educação.

Quadro 1 – Síntese das dimensões do projeto político pedagógico

Fonte: Medel, C. R. M. de A. *Projeto político pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 65.

O conhecimento em torno dos aspectos que constituem a reforma educacional e o projeto político pedagógico impulsionou-me à continuidade dos estudos com base nas políticas educacionais. Assim, cheguei à Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Bowe *et al.* (1992) e Ball (1994), pois a considero adequada como referencial teórico-analítico, juntamente com os conceitos de projeto político pedagógico e para a presente investigação localizada no campo da educação musical na educação básica. A esse respeito, trato a seguir.



## 2.2 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Pesquisas indicam que investigações em políticas da educação no Brasil ainda se constituem um campo novo e não consolidado quanto aos referenciais analíticos existentes (AZEVEDO; AGUIAR, 1999). Fazendo um rastreamento nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de trabalho “Estado e Política Educacional” – da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – entre os anos de 1993 a 2000, Azevedo e Aguiar (2001) concluíram que o campo investigativo da política educacional, no Brasil, possui um acervo significativo de trabalhos produzidos ao longo dos sete anos enfocados, encontrando-se uma diversidade de abordagens a respeito. Todavia, de acordo com as conclusões das autoras, essa variedade constitui-se, ao mesmo, aspecto positivo e negativo. Segundo Azevedo e Aguiar,

se, de um lado, a quantidade de objetos empíricos expressa uma característica necessária a um campo em constituição, ela também é problemática, no que se refere ao refinamento de ferramentas analíticas que permitam uma melhor abordagem dos objetos teóricos e empíricos e de suas interrelações. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 66).

Para Azevedo e Aguiar (2001), a heterogeneidade apresentada pela produção intelectual em política educacional no Brasil tende a

impossibilitar uma acumulação de conhecimentos que venha a expressar a presença de “um programa de pesquisa”, a partir do qual a comunidade concernente, em estreita interação, possa desenvolver e aprimorar procedimentos teórico-metodológicos com maior grau de consistência e com melhor grau de delimitação. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 66).

Nessa perspectiva de aprimoramento de procedimentos investigados, Mainardes (2007, 2006) postula a utilização da Abordagem do Ciclo de Políticas, formulado por Bowe *et al.* (1992) e Ball (1994), como uma possibilidade de referencial teórico-analítico para o estudo das políticas educacionais. Para o autor, a Abordagem do Ciclo de Políticas “oferece elementos para analisar a trajetória da política implementada desde os seus estágios iniciais até o contexto da prática (escolas e sala de aula), bem como os seus resultados” (MAINARDES, 2007, p. 23). Nesse sentido, a utilização da abordagem “traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e

dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2007, p. 32). Tendo em vista o exposto, passo apresentar a Abordagem do Ciclo de Políticas.

### **2.2.1 Ciclo de políticas: definições conceituais**

A Abordagem do Ciclo de Políticas baseia-se na proposição dos pesquisadores ingleses em política educacional Richard Bowe e Stephen J. Ball, que pretenderam caracterizar o processo político, indicando três arenas existentes, quais sejam, a política proposta, a política de fato e a política em uso. A arena da política proposta referia-se à oficial, estando ligada às intenções de governo, assessoria, departamentos educacionais e burocratas encarregados de implementar políticas, além das participações das intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergissem.

A política de fato, por sua vez, constituía-se dos textos políticos e legislativos, os quais respondem por dar forma à política proposta, constituindo-se as bases iniciais para colocar em prática as políticas. A última arena proposta na ocasião por Bowe *et al.* (1992) era a política em uso, a qual se relacionava aos discursos e às práticas institucionais que emergiam do processo de implementação das políticas pelos profissionais atuantes. (MAINARDES, 2007).

Após toda essa formulação, Ball e Bowe romperam com a abordagem inicial, pois a consideraram demasiadamente rígida para a intencionalidade pretendida. Mainardes (2007), ao analisar o assunto, explica que, para os teóricos “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político” (MAINARDES, 2007, p. 28).

Assim, em 1992, Bowe, Ball e colaboradores, publicaram o livro *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Essa publicação já apresentava as modificações que os autores julgavam necessárias, com vistas ao rompimento com a rigidez inicial. O estudo surgiu em um contexto de busca de novas possibilidades de entendimento dos processos de implementação das políticas educacionais, cenário esse em que a literatura vinha apontando o distanciamento entre as intenções das políticas e a sua implementação nas escolas (MAINARDES, 2007).

## 2.2.2 Caracterizações do processo político e a proposição do ciclo de políticas

Bowe *et al.* (1992) propuseram uma caracterização do processo político, a qual subsidiou a elaboração da Abordagem do Ciclo de Políticas. Para os autores, ao introduzir a noção de um ciclo contínuo de política, a pretensão ligava-se à tentativa de atrair a atenção para o trabalho de recontextualização política que transita pelas escolas. Todavia, segundo os autores, o panorama das pesquisas escolares requer que seja considerado não somente um currículo nacional, mas também vários outros elementos que constituem a política educacional.

Ao analisar a questão do currículo nacional no Brasil, observa-se a não existência de um documento oficial em nível nacional e obrigatório. Contudo, é importante considerar a existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que não se constituem obrigatórios e não possuem força de lei, mas que servem para orientar a proposta curricular das escolas.

A Abordagem do Ciclo de Políticas – dinâmica e flexível – salienta a natureza complexa e controversa da política educacional. Além disso, destaca os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indicando a necessidade de existir uma articulação entre os processos macro e micro, quando da análise de políticas educacionais.

A fim de caracterizar o processo político, Bowe *et al.* (1992) propuseram, na abordagem inicial de sua teoria, uma representação heurística para todo o processo. Segundo os autores, essa representação foi o resultado do desenvolvimento de uma antiga formulação, considerando três contextos, quais sejam, o contexto da influência, o contexto da produção do texto político e o contexto da prática. Bowe *et al.* (1992) expressaram a interrelação entre os contextos do seguinte modo:

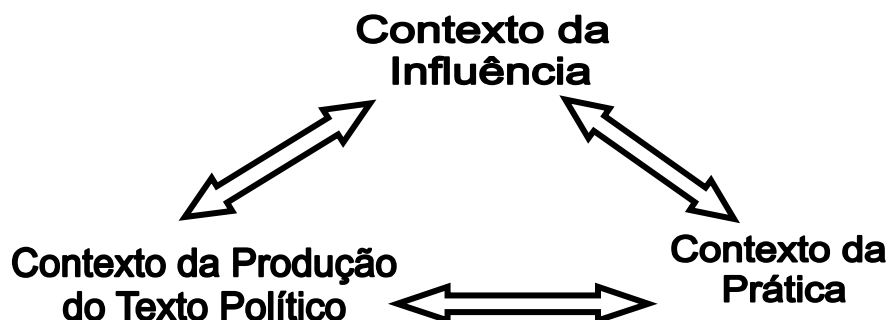


Figura 1 – Contexto da produção da política (BOWE *et al.*, 1992).

O primeiro contexto, segundo Bowe *et al.* (1992), o da influência, é aquele no qual, normalmente, a política pública é iniciada. É nesse contexto, também, que os discursos políticos são construídos; nele, as partes interessadas lutam para influenciar a definição e as propostas sociais da educação.

De acordo com Bowe *et al.* (1992), as arenas de influências privadas são baseadas em redes sociais, encontrando-se relacionadas aos partidos políticos, ao Governo e ao processo legislativo. Nessas arenas, são estabelecidos conceitos fundamentais de política; em outras palavras, nessas arenas, conceitos sobre as forças de mercado, currículo nacional, descentralização orçamentária, entre outros, adquirem força e credenciais para o início da política. Esse tipo de formação do discurso é, por vezes, apoiado; todavia, em outros momentos, devido à opinião pública e, em particular, à mídia, esse discurso pode ser contestado. Além disso, há um conjunto mais formal de arenas públicas, como comissões e organismos internacionais, que podem se constituir em grupos locais representativos para a articulação de influência. Os autores salientam, também, a considerável influência que os diferentes grupos políticos operam nesse processo (BOWE *et al.*, 1992).

O contexto da influência, segundo os autores, apresenta uma espécie de relação simbiótica com o segundo contexto, denominado de contexto do texto político. Todavia, apesar do estabelecimento dessa relação, isso não torna o resultado mais seguro. Isso se deve porque, enquanto a influência é frequentemente relacionada à estreita articulação entre interesses e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente são articulados na linguagem baseada na busca do *bem estar geral público*. Seu recurso baseia-se em alegações de cunho populares – normalmente populistas, e do senso comum político (BOWE *et al.*, 1992).

Os textos políticos, portanto, segundo os autores, representam a política. Essas representações podem assumir diversas formas, incluindo a maioria dos textos jurídicos e, sem dúvida, os documentos oficiais de orientação. Do mesmo modo, os comentários produzidos, formal e informalmente, também oferecem um sentido ao texto oficial, sendo que nesse viés os meios de comunicação novamente assumem um papel importante. Também, os discursos e as apresentações públicas de políticos e funcionários de relevância, além de vídeos oficiais, entre outras representações, são exemplos de outros meios populares de representação (BOWE *et al.*, 1992).

Muitos daqueles para os quais a política se destina invocam aspectos secundários como sua principal fonte de informação e de compreensão da política como almejada. Entretanto, de acordo com o autor aqui estudado, há dois pontos-chave que devem ser analisados no conjunto dos textos que representam a política. O conjunto de textos e os textos originais não são, necessariamente, internalizados de modo coerente ou claro. A expressão da política está repleta de possibilidades de equívocos; os textos são generalizações escritas a partir de uma relação de idealização do mundo real, não podendo dar conta de todas as eventualidades presentes no mundo. Os textos, muitas vezes, também podem ser contraditórios, pois utilizam diferentemente termos-chave sendo, ao mesmo tempo, reativos e expositivos. Há que se considerar que a política não é feita e finalizada no momento legislativo, mas envolve outros aspectos em sua representação; os textos têm de ser lidos em relação ao tempo e ao local específico da sua produção. Os textos devem, também, ser lidos em contraponto, pois a intertextualidade é importante nesse processo (BOWE *et al.*, 1992).

O outro ponto-chave que deve ser analisado no conjunto dos textos que representam a política, é que os próprios textos resultam de lutas e compromissos. O controle da representação da política é deveras complexo. Além disso, o controle sobre o calendário de publicação dos textos é muito importante. Um exemplo potente e imediato da luta nas arenas da produção do texto político é aquele que ocorre em relação aos relatórios oriundos dos grupos de trabalhos para a elaboração de um currículo nacional (BOWE *et al.*, 1992).

Segundo Bowe *et al.* (1992), os atores envolvidos no trabalho de produção do texto político, em diversos locais dessa produção, podem iniciar um processo de concorrência pelo controle da representação da política. A maioria dessas lutas, conforme explicam os autores, ocorre entre “portas fechadas”, sem a participação da maioria. No entanto, ocasionalmente, é possível observar sinais da dinâmica desse conflito. O que está em jogo, segundo Bowe *et al.* (1992) são as tentativas de controlar o significado da política, através da sua representação.

Políticas, então, são intervenções textuais; contudo, elas também carregam consigo limitações e possibilidades. A resposta a esses textos tem consequências reais que, acordo com Bowe *et al.* (1992), são experienciadas no âmago do terceiro contexto, o contexto da prática. Para os autores, esse contexto constitui-se na arena da prática a que se refere à política, a quem a política se dirige. O ponto central é

que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro deste cenário, mas está intensamente sujeita à interpretação, podendo ser, inclusive, recriada.

As pessoas que executam as políticas, segundo *Bowe et al. (1992)*, não se confrontam tão ingenuamente com os textos políticos; ao contrário, os que praticam as políticas trazem suas histórias, suas experiências, seus próprios valores e efeitos, e isso se reflete diretamente no sentido da política. As políticas, assim, são interpretadas de modos diversos, como histórias, experiências, valores, efeitos e interesses que compõem, diferentemente, qualquer arena, qualquer contexto. Uma explicação para isso é que os escritores de políticas não podem controlar o significado de seus próprios textos, pois, segundo *Bowe et al. (1992)*, partes do texto poderão ser rejeitadas, outras poderão ser extraídas ou ignoradas. Ainda, muitas vezes, o texto poderá ser incompreendido pelos leitores. Além disso, de acordo com os autores, novamente a interpretação é uma questão de luta. Diferentes interpretações estão sujeitas à contestação, assim como as interpretações se relacionam aos diferentes interesses, uma ou outra interpretação predominará, muito embora leituras desviantes ou minoritárias também sejam importantes de aparecer no processo.

No entendimento de *Bowe et al. (1992)*, entretanto, não se deve enxergar potência em relação à política em uma dimensão fixa. Em padrões de contestação, sempre haverá reivindicações e testes quanto ao poder, pois o poder se constitui em resultado do processo. As interpretações autoritárias da política podem se constituir numa espécie de prêmio. Muitos daqueles que colocam em prática as políticas construirão suas respostas a esses textos, tomando por base as interpretações de outras interpretações.

De modo semelhante, a avaliação da política na prática ou as respostas dadas por aqueles que a praticam, será o resultado de interpretações contestadas. Segundo os autores, a definição das finalidades e do controle, ou mesmo os mecanismos de avaliação são o que há de importante. Assim, afigura-se mais adequado falar de políticas como tendo efeitos, ao invés de resultados das políticas. O processo político é de grande complexidade, envolve o processo de formulação e reformulação das políticas; torna-se difícil controlar e prever os efeitos da política, ou mesmo que os seus efeitos apareçam claramente, ou o que os mesmos significam, bem como quando eles acontecem. No entanto, de acordo com os autores, as

interpretações não são infinitas, pois delas decorrem consequências materiais diferentes das interpretações em ação.

Para Bowe *et al.* (1992), aqueles que põem em prática as políticas são influenciados pelo contexto discursivo do qual emergem as políticas. Alguns terão uma visão pessoal, ou mesmo uma vantagem localizada, o que pode resultar diferentes leituras dos textos das políticas. Entretanto, segundo os autores, os significados dos textos raramente são inequívocos. Leituras novas e criativas, por vezes, podem trazer suas próprias vantagens. Novas possibilidades podem surgir, quando as políticas nacionais interceptam iniciativas locais. Igualmente, os diversos aspectos de um mesmo conjunto de políticas podem se contradizer, na medida em que certas leituras bem estabelecidas de textos podem ter consequências e implicações muito diferentes para a prática.

### **2.2.3 Ampliação da abordagem do ciclo de políticas: novos conceitos**

Passados dois anos da edição da proposta da Abordagem do Ciclo de Políticas, Ball (1994) deu continuidade aos estudos, culminando com a publicação de *Education reform: a critical and post-structural approach*. Em seu livro, o autor expandiu a Abordagem do Ciclo de Políticas, acrescentando dois outros contextos ao referencial original: o contexto dos efeitos e o contexto da estratégia política. Assim, agrupando ambas propostas – a de Bowe e a de Ball – tem-se os cinco contextos, quais sejam: contexto da influência, contexto do texto político, contexto da prática, contexto dos efeitos e contexto da estratégia política.

O contexto dos efeitos, inicialmente denominado por Ball (1994) como contexto dos resultados, preocupa-se com questões tais como justiça, igualdade e liberdade individual. Apesar de Ball (1994) tê-lo denominado de contexto dos resultados, o próprio autor retomou essa denominação, explicando que a ideia de efeitos das políticas resulta mais apropriado, pois muitas vezes o que se observam são efeitos e não propriamente resultados.

De acordo com Ball (1994), os efeitos das políticas podem se apresentar em duas categorias, os efeitos gerais e os efeitos específicos. Para o autor, os efeitos gerais de uma política apresentam-se quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas – que, por sua vez, 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 aos textos políticos como determinantes do impacto na prática. Se analisados isoladamente, os efeitos específicos podem parecer limitados; entretanto, ao serem considerados em conjunto com os efeitos gerais, a análise torna-se diferente (BALL, 1994).

Nesse sentido, a divisão dos efeitos em gerais e específicos sugere que a análise de uma política deva envolver o exame dessas duas dimensões, bem como das interfaces da política em estudo com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Ball (1994) aponta a necessidade de as políticas locais serem tomadas como ponto de partida para a análise de aspectos mais amplos da política; mas, para isso, é importante que a análise seja ampliada.

A estratégia política, último contexto proposto por Ball (1994) para a Abordagem do Ciclo de Políticas, 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: esse trabalho é produzido para uma utilização estratégica em embates e situações sociais específicas.

Ao apresentar sua abordagem, Ball (1994) postula a necessidade de as teorias em política educacional estarem desvinculadas dos trabalhos do Estado. Ele é taxativo ao afirmar que 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; ou seja, o que se representa e o que se pretende. Políticas são sempre incompletas, básicas e simples. A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável. A política como prática é criada em uma “trialogia” da dominação 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.

Ball (1994), ao propor a Abordagem do Ciclo de Políticas, em parceria com Bove *et al.* (1992), bem como sua expansão, não pretendeu minimizar ou subestimar os efeitos ou impactos das políticas, mas sua intenção foi a de problematizar todo o processo subjacente à proposta da abordagem.

Cabe mencionar, todavia, que a proposição da Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994) não passou incólume às críticas. Dentre



as arguições externadas pelos críticos encontram-se as relacionadas à falta de clareza da teoria de Estado presente na abordagem; por conseguinte, uma dita inconsistência da proposta (HATCHER; TROYNA, 1994). Outra objeção feita está relacionada à influência de Foucault, bem como a inexistência da perspectiva feminista (LINGARD, 1996; HATCHER; TROYNA, 1994; HENRY, 1993). Além disso, Henry (1993) enfatizou a falta de engajamento com as perspectivas neomarxistas e feministas, entre outras críticas recebidas. Entretanto, apesar dessas manifestações e, segundo Mainardes (2007),

pode-se afirmar que a abordagem do Ciclo de Políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. A explanação que os autores fazem de cada um dos contextos é bastante breve. Assim, os pesquisadores que tomam tal abordagem como referencial teórico-analítico precisam refletir sobre questões que poderiam ser incluídas na análise. (MAINARDES, 2007, p. 36-37).

Mais recentemente, em entrevista realizada em 11 de setembro de 2007<sup>13</sup>, durante a Reunião Anual da *British Educational Research Association* (BERA), Stephen Ball voltou a falar a respeito da Abordagem do Ciclo de Políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009). No início da entrevista, ao ser questionado sobre a continuidade das pesquisas sobre a abordagem, Ball destacou que, para ele, “o Ciclo de Políticas é um método”; não uma explicação das políticas. Para o autor, a abordagem é “uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304). Nesse sentido, Ball explicou que

o Ciclo de Políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (*enactment*). (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304).

Outro aspecto ressaltado por Ball durante a entrevista foi o fato de ele não acreditar na implementação de políticas, pois considera esse processo linear. Para Ball, política envolve “atuação, a efetivação da política na prática e através da prática” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304).

---

<sup>13</sup> Os entrevistadores foram Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, e a versão do inglês para o português foi feita por Maria Cristina Nogueira, revisada por Maria Inês Marcondes.

A respeito dos contextos que constituem o Ciclo de Políticas, particularmente os dois últimos, o contexto dos resultados (efeitos) e o da estratégia política, Ball argumentou que os mesmos poderiam ser pensados “aninhados uns dentro dos outros”, pois, “não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). Neste aninhamento, o contexto da estratégia política pertence ao contexto da influência, pois este último “é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Assim, dentro do contexto da prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro dos espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de tempo, trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Ao finalizar sua explicação a respeito de como tem pensado sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas, Ball comparou a trajetória de uma política à de um foguete. Para ele, como o foguete, a política “decola, atravessa o espaço e depois aterrissa”. Nesse sentido, são diferentes as possibilidades resultantes das políticas, pois podem ter ou não sucesso.

Algumas vezes [a política] acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

A partir dessa aproximação com a Abordagem do Ciclo de Políticas, proposto por Bowe *et al.* (1992) e Ball (1994), tomei a mesma como uma espécie de “visão de mundo” balizadora em minha investigação sobre a inserção da música no projeto político pedagógico escolar.

### **3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS**

Para a realização desta investigação optei por utilizar a abordagem qualitativa, considerando-a adequada para o objetivo de analisar como a música se insere no projeto político pedagógico escolar.

Tendo como foco a análise da inserção da música na realidade da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, adotei o estudo de caso como metodologia de pesquisa. Corroborou a escolha pelo estudo de caso o fato de pretender realizar uma investigação na atualidade, não se constituindo uma pesquisa longitudinal. Também por não pretender ter controle sobre os acontecimentos, mas sim observar, na escola, como ocorre a inserção da música em seu projeto político pedagógico.

##### **3.1.1 Abordagem qualitativa**

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode se apresentar com diferentes significados, de acordo com o complexo campo histórico existente, bem como a diversidade de cada contexto. Conforme os autores, entende-se a pesquisa qualitativa genericamente como

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Denzin e Lincoln (2006) destacam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo. Nesse sentido, de acordo com os autores, investigações nessa perspectiva estudam os objetos de suas pesquisas nos cenários nos quais os fatos ocorrem, tendo em vista entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados conferidos a eles por parte dos participantes das investigações (DENZIN; LINCOLN, 2006). Além disso, os autores esclarecem que a

pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Bogdan e Biklen (1994) argumentam que as investigações qualitativas apresentam cinco características, havendo possibilidades de, em alguns estudos, as mesmas se apresentarem em maior ou menor grau. De acordo com os autores, não se trata de determinar se a investigação é qualitativa ou não em sua totalidade, mas de analisar o quanto o estudo é qualitativo, tendo em vista o grau de aparecimento das características inerentes ao tipo de estudo.

A primeira característica das pesquisas qualitativas refere-se ao ambiente natural, que é a fonte direta dos dados. As informações são coletadas através do contato direto e prolongado do investigador com o tema da pesquisa, sendo o instrumento principal nesse processo o entendimento do pesquisador quanto aos dados coletados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Apesar de o investigador poder utilizar diversos equipamentos e materiais para a coleta das informações, é de grande importância que o mesmo mantenha um contato direto com o objeto no campo empírico. Conforme Bogdan e Biklen (1994), “investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre”, sendo importante, por isso mesmo, que estes se desloquem até o local de estudo sempre que possível (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A descritividade é a segunda característica da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As informações coletadas, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresentam-se através de palavras ou de imagens. Dentre as informações resultantes da investigação, podem surgir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Os resultados escritos, originados da pesquisa contêm citações elaboradas a partir das informações, ilustrando e substanciando a apresentação. Narrativas e demais informes que se apresentam no trabalho qualitativo não se constituem símbolos numéricos. Ao contrário, os pesquisadores procuram fazer a análise dos “dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a

forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Bogdan e Biklen (1994) apresentam uma terceira característica para as pesquisas qualitativas. De acordo com os autores, essa abordagem confere uma ênfase maior no processo, ao invés do produto. Essa particularidade, conforme os autores acrescentam, tem-se apresentado útil em investigações na área da educação, pois permite aprofundar temáticas relativas à escola, incluindo questionamentos quanto ao desempenho de alunos, expectativas dos professores em relação ao ensino e educação, entre outros assuntos.

A quarta característica indicada por Bogdan e Biklen (1994) é a forma indutiva utilizada pelos pesquisadores qualitativos, quando da análise dos dados de suas investigações. Assim, as abstrações são elaboradas a partir da própria coleta e análise dos dados. De acordo com os autores, a coleta dos dados não pretende confirmar ou refutar hipóteses ou teorias preestabelecidas, mas construir abstrações à medida que os dados são recolhidos e agrupados. Na investigação qualitativa, portanto, não se trata de “montar um quebra-cabeças” cuja forma final é previamente conhecida, mas “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A quinta e última característica da abordagem qualitativa, de acordo com os autores, é a atenção especial destinada ao significado. Nessa abordagem, o que interessa é aprender as perspectivas dos próprios participantes, tendo em vista o sentido que as pessoas pesquisadas atribuem às suas experiências e ações. Para Bogdan e Biklen, “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Autores também argumentam que o “processo de condução de investigações qualitativas reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Considerando a opção pela abordagem qualitativa para a investigação sobre como a música se insere no projeto político pedagógico escolar, selecionei o estudo de caso como metodologia.

### 3.1.2 Estudo de caso

#### 3.1.2.1 Das particularidades

O estudo de caso envolve análise particular e profunda de um fenômeno e tem como objetivo o relato detalhado de uma unidade. Esse tipo de investigação se caracteriza por ser uma pesquisa descritiva e interpretativa que não tem características de generalizações amplas devido à sua particularidade. Consiste em observar em detalhes um determinado contexto, pessoa ou pessoas, alguma fonte de documentos ou mesmo um acontecimento em especial. É, portanto, uma observação detalhada sobre algo, e que permite fornecer informações relativas ao caso em estudo, bem como aos elementos que a ele estão relacionados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Stake (1994), o estudo de caso não se constitui uma escolha metodológica, mas uma opção pelo objeto a ser estudado (STAKE, 1994). De acordo com o autor, a complexidade do caso pode variar do simples ao complexo, concentrar-se em um grupo de pessoas ou mesmo em apenas um indivíduo, uma organização, comunidade, enfim, não se limitando a uma unidade de estudo. Para Yin (2005), os estudos de caso são indicados quando as questões de pesquisa são do tipo “como” e “por que” (YIN, 2005, p. 19). Além disso, os estudos de caso também são apropriados quando o “pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 19).

Stake (1994) complementa a análise sobre o estudo de caso, propondo uma classificação em três tipos básicos: instrumental, coletivo e intrínseco. O pesquisador enfatiza que essa tríplice classificação não é definitiva, pois o estudo de caso é usado de forma extensa na literatura de pesquisa quantitativa e qualitativa com diferentes propósitos.

O estudo de caso instrumental, para Stake (1994), é adequado para investigar determinado tema ou averiguar uma teoria, isto é, o caso é secundário, pois fornece o embasamento para a interpretação e compreensão de determinado fenômeno de interesse (STAKE, 1994). É aprofundado para responder às questões externas, permitindo uma generalização para outros casos semelhantes.

O estudo coletivo de casos ou multicasos é um “estudo tipo instrumental estendido a vários casos” (STAKE, 1994, p. 237). O objetivo desse estudo é a compreensão de suas especificidades e semelhanças para melhor aferir os resultados (STAKE, 1994; YIN, 2005).

O estudo de caso intrínseco é realizado quando se deseja conhecer um caso particular, ou seja, o próprio caso apresenta particularidades intrínsecas que justificam o interesse em estudá-lo. Ele não representa um fenômeno ou ilustra um determinado problema ou característica (STAKE, 1994).

Para analisar como a música se insere no projeto político pedagógico escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, optei pelo estudo de caso intrínseco. A unidade de caso escolhida foi, portanto, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

#### 3.1.2.2 Da escolha do caso

De acordo com Yin (2005), a seleção final dos locais ou indivíduos que servirão para a pesquisa é um passo preparatório importante para o desenvolvimento da investigação. Para o autor, em algumas pesquisas é possível que existam muitas opções de casos qualificados a serem estudados, sendo necessário escolher apropriadamente o caso a ser investigado. Assim, o “objetivo do procedimento de triagem é ter certeza de que você identifica os casos adequadamente antes da coleta formal dos dados” (YIN, 2005, p. 103).

A razão para a escolha do caso nesta pesquisa deve-se ao fato de atuar profissionalmente na assessoria pedagógica da SMED-POA/RS, tendo acesso direto às escolas dessa rede de ensino, o que torna mais próximo o contato com as mesmas. Além disso, considerando a existência de professores de música nas escolas da RME-POA/RS, bem como pessoas que atuam em atividades musicais em diferentes tempos e espaços nas escolas, bem como a existência do Projeto *Centros Musicais* (ver Anexo C), interessou-me aprofundar o assunto nessa rede de ensino.

Após uma investigação inicial junto às escolas da RME-POA/RS, realizada na primeira etapa da pesquisa, selecionei uma das escolas para realizar uma imersão. A escola selecionada localiza-se na zona leste da cidade de Porto Alegre e, para manter o anonimato, será referida nesta tese como Escola Sampaio.

A escolha dessa escola deveu-se ao fato de a mesma atender a três aspectos básicos para minha investigação, quais sejam:

- oferecer ensino de música em seus tempos e espaços (ver Anexo A);
- possuir o registro escrito do projeto político pedagógico (ver Anexo B);
- ter a aprovação do projeto político pedagógico e do regimento escolar pelo Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (CME-POA/RS).

Apesar da existência de um documento referência para orientar o trabalho das escolas da RME-POA/RS, caracterizado pela Proposta político pedagógica da Escola Cidadã (PORTO ALEGRE, 2003, 1999, 1996), o mesmo não é seguido por algumas escolas. Além disso, um número significativo de escolas não tinha finalizado, até agosto de 2009, a elaboração de um projeto político pedagógico próprio. Esta é uma das justificativas para o reduzido número de escolas que possuem projeto político pedagógico e regimento escolar autorizados pelo CME-POA/RS.

Quando da seleção para a imersão, deparei-me com outras duas escolas que também preenchiam os três requisitos básicos apresentados anteriormente. Então, como critério de desempate, selecionei a única escola que, na ocasião, eu não era diretamente responsável pela assessoria pedagógica. Desse modo, todo o processo de coleta dos dados tornou-se eticamente mais adequado.

Além dos critérios mencionados, devo salientar que a Escola Sampaio foi a instituição que se apresentou com um perfil mais indicado para a investigação a qual me propus. É uma escola de ensino fundamental que possui uma professora com curso de licenciatura em música e especialização na área, que desenvolve atividades musicais na base e no complemento curricular. Nas atividades do complemento curricular, a professora de música tem um grupo instrumental formado por alunos que executam diversos instrumentos musicais. Este grupo é muito reconhecido pela escola e comunidade em geral. Além disso, a escola possui diversas outras atividades que transversalizam com a música, incluindo grupos de *Hip hop*, diversas oficinas de música, atividades literárias com apresentações musicais, entre outras atividades.

O *locus* para a coleta dos dados foi a SMED-POA/RS e a RME-POA/RS, incluindo, como mencionado, a Escola Sampaio, na qual realizei uma imersão no campo empírico. A decisão de considerar esses diferentes universos, o macro e o micro, em um único estudo de caso, representou um esforço para elucidar de uma



forma mais problematizadora o tema em questão. Desse modo, trabalhei com o jogo de escalas (REVEL, 1998) utilizado, também, para a posterior análise dos dados, como será visto.

### 3.1.3 Jogo de escalas

O jogo de escalas proposto por Revel (1998) no âmbito da história é um modo de analisar a complexidade dos fenômenos sociais. Para o autor, existem objetos complexos, cuja estrutura é folheada e que necessitam de outras maneiras de serem estudados, que não somente micro ou macroanálises. Essa proposição é relevante, pois reconhece que uma realidade social, dependendo do nível de aprofundamento, não é a mesma (REVEL, 1998).

Para Revel (1998), há dois tipos de abordagem analítica dos fenômenos sociais. Uma dessas abordagens é a fundamentalista, principalmente defendida por Cerutti (1998), Gribaudi (1998) e Rosenthal (1998). Para esses autores (CERUTTI, 1998; GRIBAUDI, 1998; ROSENTHAL, 1998), é “na produção das formas e das relações sociais” que “o ‘micro’ engendra o ‘macro’”, havendo um privilégio absoluto do primeiro em relação ao segundo. Conforme os autores, é no nível da microanálise que os processos causais são operados. A outra abordagem, na qual Revel (1998) se insere, juntamente com Abélès (1998), Bensa (1998) e Lepetit (1998), considera o princípio de variação de escalas (micro e macro) de excepcional fecundidade para os estudos de temas sociais, pois possibilita “que se construam objetos complexos e, portanto, que se leve em consideração a estrutura folheada do social”. Nessa perspectiva analítica, nenhuma das duas escalas tem privilégio sobre a outra, “já que é o seu cotejo que traz o maior benefício analítico” (REVEL, 1998, p. 14).

Algumas pesquisas na educação têm se utilizado do jogo de escalas como perspectiva de análise. Brandão (2008, 2007), por exemplo, em seu programa de pesquisas do SEDUC/PUC-RIO, “vem estudando os processos de produção da qualidade de ensino em escolas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro”. Em sua pesquisa, realizada em duas etapas, Brandão (2008) desenvolve “um *survey* composto de três questionários (pais, professores e alunos) com o objetivo de levantar as características mais gerais dos agentes educacionais envolvidos nos processos” (BRANDÃO, 2008, p. 611).

No momento inicial de sua investigação, Brandão explora os dados produzidos, focalizando “características mais gerais dos perfis e das práticas sociopedagógicas dos agentes estudados” que indicaram “a circularidade virtuosa com que as escolas investigadas produziam a imagem de qualidade de ensino destacada anualmente pela mídia” (BRANDÃO, 2008, p. 612). Na etapa inicial, de acordo com Brandão (2008), já se salientavam algumas características, o que exigiu uma melhor compreensão, em outro nível de abordagem. Desse modo, fez-se necessário o retorno ao campo, no caso desta investigação, em três escolas.

De acordo com a autora, esse procedimento, que se caracterizou pela abordagem microanalítica, ofereceu-lhe “condições de contrastar o perfil geral delineado a partir dos dados agregados, com o material empírico derivado da observação do cotidiano escolar em sua dinâmica situacional” (BRANDÃO, 2008, p. 612). Nesse sentido, Brandão esclarece que o propósito desses procedimentos nas investigações é “combinar um olhar mais geral com outro mais próximo, potencializando a ampliação do corpus da pesquisa a partir das novas hipóteses geradas pelo material derivado de um jogo de escalas” (BRANDÃO, 2008, p. 613).

Outra contribuição de Brandão (2008, 2007) para a análise de fenômenos sociais relaciona-se aos focos de análise. De acordo com a autora, durante todo o processo de investigação, a mesma tem alternado os focos de análise, indo do “âmbito micro ao macrossocial”, fazendo um jogo de espelhos (BRANDÃO, 2008, 2007). Nesse processo de alternância, acaba-se projetando dois tipos de visão. Para Brandão (2008), ora o resultado é uma visão panorâmica do objeto de estudo, ora o resultado é uma aproximação das lentes, delineando com maior precisão as características deste objeto. Assim para a autora, somente

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

Após tratar das escolhas metodológicas, as quais incluíram a abordagem qualitativa, o estudo de caso e o jogo de escalas, descrevo o processo da coleta dos dados.

## 3.2 COLETA DOS DADOS

Conforme esclarece Yin (2005), um estudo de caso pode utilizar muitas técnicas, dentre as quais se encontram a observação direta dos acontecimentos e as entrevistas com as pessoas neles envolvidas. Além disso, para o autor, o “poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2005, p. 27). O autor complementa esclarecendo que entrevistas, documentação, registros em arquivos, observação direta, observação participante e artefatos físicos podem também ser fontes de dados (YIN, 2005).

Denzin e Lincoln (2006) corroboram para o entendimento sobre a coleta dos dados. Para os autores, vários são os procedimentos a serem utilizados em uma coleta dos dados, pois o objetivo é gerar “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Nesse sentido, baseando-me em Denzin e Lincoln (2006) e Yin (2005), realizei a coleta dos dados através de técnicas como a aplicação de questionários autoadministrados, entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, observações naturalísticas e conversas com as comunidades escolares da RME-POA/RS (com registros em notas de campo, fotografias e filmagens), coleta de documentos oficiais (provenientes da SMED-POA/RS e de diversas escolas da RME-POA/RS) e informações colhidas na *internet*.

A aplicação dos questionários autoadministrados foi a primeira etapa da coleta dos dados para esta pesquisa. Paralelamente à coleta dos dados das escolas municipais através do questionário, busquei outras fontes de informações, tais como fotografias, documentos e filmagens. Posteriormente, iniciei o aprofundamento em uma das escolas da RME-POA/RS, o qual denominei de imersão, que consistiu na realização de visitas para as observações e entrevistas, entre outros procedimentos de coleta dos dados.

### 3.2.1 Sobre os questionários

No momento inicial da coleta dos dados, em meados de 2007, procedi à aplicação de questionários junto às equipes diretivas das escolas da RME-

POA/RS<sup>14</sup>, bem como aos professores e profissionais que atuam com música nos diferentes tempos e espaços escolares.

De acordo com Laville e Dione (1999), o questionário é uma técnica de pesquisa que consiste

em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado, perguntas escolhidas em função da hipótese. Para cada uma dessas perguntas, oferece-se aos interrogados uma opção de respostas, definida a partir de indicadores, pedindo-lhes que assinalem a que corresponde melhor à sua opinião. (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 183).

Botelho e Zouain (2006) esclarecem que os tipos mais comuns de questionários são os autoadministrados, pois não necessitam da presença do pesquisador para o seu preenchimento. Esse questionário apresenta algumas vantagens em sua utilização, como a medição de variáveis com muitas categorias de respostas, a investigação de atitudes e opiniões normalmente observadas e a descrição de características de uma população em estudo (BOTELHO; ZOUAIN, 2006).

Laville e Dione (1999) salientam que este tipo de questionário apresenta-se

econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador. A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise. (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 183-184).

Escolhi o questionário autoadministrado no início de minha investigação por me possibilitar acesso a diversos dados, além de permitir-me entrar em contato com as escolas em um prazo menor de tempo, podendo colher informações diversas sobre a música nas escolas da RME-POA/RS.

Dentre os materiais subsidiários à elaboração dos questionários autoadministrados utilizei instrumentos já elaborados em pesquisas anteriores cujo enfoque foi a música em ambientes escolares (HIRSCH, 2007; DEL BEN, 2005; ARAÚJO, 2001; PENNA, 2000).

---

<sup>14</sup> Na ocasião, 93 escolas faziam parte da RME-POA/RS. Em 2009, este número foi ampliado para para 95.

Os questionários encaminhados às escolas apresentaram diversas questões, tendo em vista a natureza das perguntas direcionadas a cada segmento escolar, bem como a necessidade de coletar diferentes dados sobre a música na escola. Nos questionários enviados às equipes diretivas encontravam-se questões a respeito da escola, das atividades musicais desenvolvidas na escola, opiniões da equipe diretiva sobre importância, natureza, funções e objetivos da música (ver Apêndice A). Os questionários encaminhados aos professores de música e profissionais que atuam com música nas escolas solicitavam informações sobre a formação em música e outras áreas do conhecimento, tempo de atuação na escola, atividades musicais desenvolvidas por ele desenvolvidas na escola, opinião sobre a importância, natureza, funções e objetivos da música (ver Apêndice B).

Os questionários apresentavam questões abertas e de múltipla escolha. As questões abertas, segundo Marconi e Lakatos (2007), são aquelas “que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 206). As questões de múltipla escolha são “aquelas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 208).

Os questionários autoadministrados foram enviados às escolas através de correspondência. A SMED-POA/RS possui um sistema interno de correspondência que funciona como uma das formas de comunicação entre o sistema de ensino (SMED-POA/RS) e as escolas (RME-POA/RS). Semanalmente, um representante por escola da RME-POA/RS direciona-se à SMED-POA/RS, a fim de buscar os materiais que são encaminhados pelos diversos setores da secretaria. Essa é uma das formas de assessoramento que o sistema de ensino mantém com sua rede. Tendo em vista que atuo em funções pedagógico-administrativas na SMED-POA/RS optei por encaminhar os questionários autoadministrados para as escolas através deste sistema, pois o mesmo se configura eficiente, econômico e prático. Desse modo, cada escola recebeu o seguinte material:

- memorando de encaminhamento dos questionários autoadministrados para a escola (ver Apêndice C);
- questionário autoadministrado para a equipe diretiva da escola (ver Apêndice A);
- questionário autoadministrado para professores de música e profissionais que atuam com música na escola (ver Apêndice B).

O retorno do material da pesquisa enviado para as escolas ocorreu pelo mesmo sistema, ou seja, através da correspondência semanal da SMED-POA/RS.

Os questionários autoadministrados foram aplicados às equipes diretivas e aos profissionais que atuam com música nas escolas da RME-POA/RS. No caso da equipe diretiva, qualquer participante da mesma pôde responder ao questionário, incluindo diretor, vice-diretor, supervisor educacional, ou outro membro da equipe diretiva.

Em se tratando dos profissionais que atuam com música nas escolas, o questionário foi respondido pelos professores de música, professores de outras áreas do conhecimento, bem como por outros profissionais que atuam com música no âmbito escolar, podendo ser em atividades da base ou complemento curricular. No caso de haver mais de um profissional desenvolvendo atividades musicais na escola, o questionário foi respondido por todos.

A razão para a escolha desses segmentos escolares para a aplicação dos questionários autoadministrados deveu-se à necessidade de obter dados sobre a música nas escolas, os quais subsidiaram a elaboração dos demais instrumentos de coleta dos dados para a imersão na Escola Sampaio.

Os dois tipos de questionários autoadministrados foram encaminhados para todas as escolas da RME-POA/RS, sendo um exemplar direcionado à equipe diretiva (ver Apêndice A) e outro para os professores de música e profissionais que atuam com música na escola (ver Apêndice B). Vale salientar que, na ocasião em que encaminhei os questionários autoadministrados, a RME-POA/RS contava com 93 escolas. Em 2009, conforme já mencionado anteriormente, o número ampliou para 95 instituições.

Dos 93 questionários enviados às equipes diretivas, 33 retornaram respondidos, o que resulta cerca de 35,48% do total. Inicialmente pode parecer um baixo índice de retorno, tendo em vista o número de questionários encaminhados às escolas. Todavia, vale salientar que a maioria dos questionários que retornaram foi de escolas que possuem professores de música ou que têm algum profissional desenvolvendo atividades musicais em seus tempos e espaços. Deste ponto de vista o índice de retorno é significativo.

O retorno do material encaminhado aos professores de música e profissionais que atuam com música nas escolas foi de 36 questionários, ou seja, cerca de 38,71%, o que ratifica a explicação acerca do retorno dos questionários das

equipes diretivas. Deve-se, no entanto, levar em consideração que, até final de 2008, quando da coleta dos dados, a RME-POA/RS contava com cerca de 33 escolas com a presença de professores com habilitação específica em música. Ressalta-se que esse quadro é dinâmico; seguidamente na RME-POA/RS há processos de aposentadorias, exonerações e outras formas de licença funcional em andamento, o que altera esses índices.

Ao entrar em contato por telefone com as escolas que não devolveram os questionários autoadministrados, de um modo geral as equipes diretivas esclareceram que, por não possuírem professor de música ou alguma pessoa que desenvolvesse atividades musicais nos tempos e espaços de sua escola, a mesma considerou desnecessária sua devolução.

Outro aspecto a ser esclarecido é que vários dos questionários direcionados aos professores de música e profissionais que atuam com música na escola que retornaram são de professores que atuam em escolas de educação infantil. Ao conversar, posteriormente, com estes profissionais, os mesmos comentaram que, no seu entender, também estão desenvolvendo a educação musical em suas escolas.

### **3.2.2 Sobre as entrevistas**

Após a escolha da escola na qual realizaria a imersão, a Escola Sampaio – processo que foi subsidiado pela análise dos questionários autoadministrados – elaborei roteiros para a realização das entrevistas semiestruturadas, denominadas por DeMarrais (2004) de entrevistas qualitativas.

O termo entrevista qualitativa é um conceito “guarda-chuva” utilizado para os métodos nos quais os pesquisadores obtêm informações com os participantes através de conversas longas e focadas. De acordo com a autora, as entrevistas qualitativas são utilizadas quando se pretende empreender pesquisas com o objetivo de conhecer mais sobre os participantes, relacionados a fenômenos particulares, experiências, ou conjuntos de experiências (DEMARRAIS, 2004).

O objetivo de utilizar questionamentos – questões de acompanhamento ou sondagens baseadas no que o participante já tiver descrito – na entrevista qualitativa, consiste em construir mais completamente possível o mapa das informações e experiências que o participante possui. Esse procedimento só pode ser empreendido quando a entrevista qualitativa é suficientemente ampla para que

os participantes possam fornecer informações mais aprofundadas sobre o tema investigado. A intenção é descobrir a opinião dos participantes acerca de suas experiências ou fenômeno em estudo (DEMARRAIS, 2004).

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) argumentam que a entrevista tem como objetivo coletar informações na linguagem da própria pessoa entrevistada, permitindo ao pesquisador a construção de hipóteses que, confrontadas com o referencial teórico selecionado, permitir-lhe-ão interpretar, analisar e sintetizar os dados, chegando às conclusões pretendidas.

Um estudo baseado em entrevistas qualitativas consiste em desenvolver um relacionamento com os participantes da investigação discutindo, em profundidade, aspectos particulares ao fenômeno em estudo. Muito embora os pesquisadores costumem desenvolver um guia para a realização das entrevistas, os mesmos não necessitam utilizá-lo como um protocolo-padrão. A razão para isso é que cada participante da pesquisa é único. Assim, cada entrevista qualitativa, da mesma forma, será única. Como consequência, as perguntas são adaptadas, adequando-se às experiências e necessidades de cada entrevista (DEMARRAIS, 2004).

Caracterizando-se por ser um questionamento imediato, face a face com o entrevistado, a entrevista pode captar as múltiplas realidades ou percepções de uma determinada situação, a partir do discurso dos atores sociais (YIN, 2005; BRESLER, 2000; PACHECO, 1995; FONTANA; FREY, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na vida cotidiana, as entrevistas têm diversas características e variados usos, sendo que, na pesquisa qualitativa, seu emprego envolve a interação amigável entre entrevistado e entrevistador, a captação imediata das informações desejadas, o aprofundamento de questões levantadas por outros procedimentos de pesquisa, o contato com participantes. Esses não podem ser assistidos por outros meios de investigação e facilidade de realizar correções, esclarecimentos e modificações na busca pelas informações desejadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Lüdke e André (1986) listam alguns cuidados que devem ser observados pelo entrevistador, tais como: respeito pelo entrevistado, que inclui o horário e o local de conveniência do entrevistado, anonimato e sigilo; respeito pelas informações; adoção de uma linguagem adequada ao contexto do entrevistado; audição atenta e estimulante do fluxo natural das informações; informe aos entrevistados sobre os objetivos da entrevista; não uso de questionamentos tendenciosos e preconceituosos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).



A entrevista semiestruturada é realizada com base em um roteiro prévio, básico e flexível, o qual pode ser adaptado de acordo com o desenvolvimento dos questionamentos permitindo ao entrevistado maior liberdade para expressar suas ideias e opiniões. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, assim, tem-se maior certeza da obtenção de dados “comparáveis entre os vários sujeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Na Escola Sampaio, entrevistei representantes de cinco segmentos escolares, resultando dezesseis pessoas entrevistadas:

- equipe diretiva: incluindo diretora, vice-diretora e ex-vice-diretora;
- professores: professora de música, professor de educação física, professora de língua portuguesa (e coordenadora do Projeto *Cidade Escola*) e coordenadora cultural;
- alunos: três alunas e três alunos que participam de atividades musicais na escola (base e complemento curricular);
- funcionários: funcionária que trabalha na limpeza;
- pais: pai e mãe de aluna que participa de atividades musicais na escola.

A elaboração dos roteiros das entrevistas com equipes diretivas, profissionais de música, alunos de música, pais de alunos de música e funcionários partiu das análises preliminares dos questionários autoadministrados. Esses roteiros (ver Apêndices D, E, F, G e H) foram construídos procurando obter informações sobre o entrevistado (como os dados de identificação, formação pedagógica e atuação profissional), sobre a escola e a inserção da música em seu projeto político pedagógico (objetivos da educação, projeto político pedagógico da escola, música e projeto político pedagógico).

Apresento, a seguir, o quadro que sintetiza as informações sobre os entrevistados:

<b>Data</b>	<b>Entrevistado(a)</b>	<b>Duração</b>
27/12/2007	Equipe diretiva: diretora, vice-diretora e supervisoras da escola (CE, p.3-17).	32'19"
31/10/2008	Aluna que participa de atividades musicais na escola (CE, p.23-27).	7'49"
31/10/2008	Coordenadora cultural (CE, p.18-22).	9'28"
05/11/2008	Professora de música (CE, p.28-47).	52'02"
19/11/2008	Equipe diretiva: ex-vice-diretora da escola (CE, p.48-62).	44'16"
10/12/2008	Aluna que participa de atividades musicais na escola (CE, p.73-77).	7'52"
10/12/2008	Aluna que participa de atividades musicais na escola (CE, p.73-77).	7'52"
10/12/2008	Aluno que participa de atividades musicais na escola (CE, p.63-68).	2'25"
10/12/2008	Aluno que participa de atividades musicais na escola (CE, p.69-72).	7'11"
10/12/2008	Aluno que participa de atividades musicais na escola (CE, p.73-77).	7'52"
10/12/2008	Professor de educação física (CE, p.78-86).	23'40"
11/12/2008	Pais (pai e mãe) de uma aluna que participa de atividades musicais na escola (CE, p.87-94)	30'12"
16/12/2008	Funcionária que trabalha na limpeza da escola (CE, p.119-122).	6'21"
16/12/2008	Professora de língua portuguesa e coordenadora do Projeto <i>Cidade Escola</i> (CE, p.101-118).	50'04"
16/12/2008	Equipe diretiva: vice-direção (CE, p.95-100)	7'05"

Quadro 2 – Entrevistados para a pesquisa

Apesar de desempenhar a função de assessora pedagógica na SMED-POA/RS desde o ano de 2002, foi possível realizar a inserção no campo empírico e analisar os dados coletados. Um dos fatores que corroboraram para o adequado transcorrer da investigação foi o fato de a Escola Sampaio estar localizada em um bairro distante da região na qual atuo como assessora pedagógica. Desse modo, não participo do assessoramento desta escola. Nesse sentido, consegui relacionar-me com esta escola na perspectiva de pesquisadora, ao invés de representar um “olhar oficial” da SMED-POA/RS. Assim, não percebi constrangimentos ou reservas por parte da comunidade escolar da Escola Sampaio.

O que pude perceber durante a imersão foi um acolhimento por parte da escola, bem como um anseio de mostrar seus tempos e espaços. Ratificando esta percepção de minha parte, observei que as pessoas entrevistadas externavam um contentamento por poderem falar sobre a escola e suas opiniões. Destacou-se, neste sentido, a professora de música que, em seus comentários, desabafou sobre o reconhecimento quanto ao seu trabalho. De acordo com seu relato, seu trabalho nunca houvera sido registrado e, neste sentido, ela sentia-se contemplada nesta investigação.

Outro aspecto relevante de ser esclarecido é que, ao longo dos anos como assessora pedagógica da SMED-POA/RS, tenho buscado constituir minha atuação junto às escolas fundamentada nos princípios da democracia, igualdade, participação e qualidade, o que, ao que parece, resultou na autonomia e autoridade de minhas ações. Acredito que, desse modo, segui os preceitos éticos em minha tese.

### **3.2.3 Sobre as observações**

Além das entrevistas semiestruturadas, também realizei observações na Escola Sampaio. A observação representa um dos instrumentos básicos de coleta dos dados da pesquisa qualitativa.

Para Quivy e Campenhoudt (1998), a observação é um dos únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles são produzidos. Advém, daí, a vantagem na observação e no registro de afirmações não verbais, de práticas rituais de raiz cultural e social, bem como da interação social verificada. Considerando-se estas possibilidades da observação, infere-se a necessidade de uma presença sistemática e organizada do investigador no local de pesquisa, de forma a obter dados para posterior análise tentando, neste processo, não criar modificações na dinâmica social ou mesmo induzir alterações no comportamento dos atores em presença (PERETZ, 2000).

De modo geral, observar consiste em estar presente e envolver-se em determinada situação social, de forma a registrar e interpretar, procurando não modificar o lócus investigado. Para Peretz (2000), o objetivo da observação é procurar um significado sociológico para enquadrar os dados recolhidos, classificá-los e avaliar da sua generalidade. Para isso, muitas vezes, utiliza o relatório de observação, que também pode ser denominado de caderno de campo. A observação é, portanto, uma maneira de testemunhar os comportamentos sociais dos indivíduos ou dos grupos nos próprios locais das suas ações, não alterando o seu percurso normal. Tem por finalidade recolher e registrar todos os componentes da vida social que se apresentam ao observador no seu trabalho (PERETZ, 2000). Dessa forma, segundo Peretz (2000), o observador tem quatro tarefas a realizar:

- estar junto aos observados e adaptar-se ao meio;
- observar o desenrolar dos acontecimentos;

- registrar os acontecimentos;
- interpretar a observação e redigir o relatório.

Considerando-se as tarefas a serem desempenhadas, é necessário que as capacidades de sociabilidade, atenção, memória e interpretação estejam no repertório do pesquisador.

A observação direta que realizei ao longo da coleta dos dados na Escola Sampaio envolveu três características indissociáveis, quais sejam, interação social com o meio, participação em atividades diversas de observação no local e registro dos dados observados. Estes componentes foram, muitas vezes, sequenciais e concomitantes.

Yin (2005) explica que a observação pode se caracterizar por atividades formais e não-formais, dependendo dos objetivos da pesquisa e do papel do observador. No caso da observação formal é necessário “desenvolver um protocolo de observação” (p. 120); na observação informal o pesquisador deve coletar informações de forma assistemática sobre o espaço físico, situações, objetos e outros dados que poderão ser relevantes para a pesquisa (YIN, 2005). Nesta investigação, optei por realizar observações informais.

Dentre as vantagens da técnica de observação, podem ser citados o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno que está estudando; a apreensão da perspectiva dos atores sociais sobre a sua realidade e possibilidade de novas descobertas para as questões de pesquisa ou para aprofundar a compreensão sobre o objeto de estudo. Os pesquisadores também alertam para algumas desvantagens no uso da técnica da observação, pelo fato de a mesma provocar uma visão distorcida ou parcial do fenômeno estudado (COHEN; MANION, 1997; ADLER; ADLER, 1994).

Neste sentido, a literatura especializada aponta a alteração de comportamento provocada nas pessoas observadas e nos ambientes, e o fato de a descrição e a análise do contexto observado basear-se na percepção do observador. Acredito, todavia, ter minimizado estas desvantagens, pois além da técnica da observação, conforme mencionado, utilizei um conjunto de técnicas de coleta dos dados, o que me proporcionou uma visão ampliada do objeto de estudo.

Os pesquisadores qualitativos adotam a observação naturalística. Consiste na inserção direta do observador no campo de estudo. Isso ocorre pelo fato de acreditarem que “as compreensões importantes são estabelecidas situacionalmente”

(BRESLER, 2000, p. 18). Desse modo, os tipos de observação se diferenciam quanto ao grau de envolvimento do observador, quanto à sua forma de inserção no campo e quanto aos objetivos da pesquisa (YIN, 2005; BRESLER, 2000; COHEN; MANION, 1997; BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Basicamente, são considerados dois tipos de observação: a participante e a não-participante. Na observação participante, o observador é ativo, participa das ações no contexto observado, e “é tido como uma força interativa na documentação de acontecimentos” (BRESLER, 2000, p. 18). Na observação não-participante, o observador é passivo e apenas observa as “atividades normais e o habitat, as pessoas, o exercício de autoridade e responsabilidade, as expressões de intenção, a produtividade e o meio” (BRESLER, 2000, p.18).

Além dos tipos de observação acima descritos, os pesquisadores definem outras tipologias de observação tendo como base o papel desempenhado pelo observador no seu campo de estudo. Nesse aspecto, fazem referência à “tipologia clássica” de Gold, incluindo participante total, participante como observador, observador participante e observador total (ADLER; ADLER, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Adler e Adler (1994) consideram as duas últimas modalidades de Gold como pouco adequadas à pesquisa sócio-naturalista e apresentam outra classificação: o pesquisador como membro periférico, o pesquisador como membro ativo e o pesquisador como membro completo. No papel de membro periférico, o pesquisador desenvolve uma perspectiva de dentro, colocando-se como *insider*, observando e interagindo o suficiente para estabelecer uma identidade de dentro, sem participar das atividades principais que constituem o cerne do grupo social. O pesquisador como membro ativo apresenta um maior envolvimento com as atividades centrais do campo, assumindo responsabilidades, mas sem se comprometer totalmente com os valores e objetivos do grupo. No papel de membro completo, geralmente o pesquisador já pertence ao grupo ou se torna genuinamente membro do grupo. Ao realizar esta investigação coloquei-me como *insider*, procurando desenvolver uma perspectiva de pesquisa de dentro, mas sem participar das atividades centrais do campo.

Embora a observação como técnica de pesquisa possa ser influenciada por preconceitos, valores e concepções do pesquisador, a realização da mesma permitiu-me um contato direto com o contexto do investigado, auxiliando-me na

compreensão da inserção da música no projeto político pedagógico da Escola Sampaio.

### **3.2.4 Sobre a coleta dos documentos**

Os documentos coletados para esta investigação foram denominados de documentos oficiais, seguindo a orientação de Bogdan e Biklen (1994). Os documentos oficiais são fontes secundárias e complementares, sendo sua coleta efetuada com vistas a contextualizar e complementar as informações sobre o contexto da pesquisa.

Os documentos oficiais para esta pesquisa foram coletados em três fontes principais, quais sejam, arquivos da SMED-POA/RS, arquivos da Escola Sampaio, e na *internet*, notadamente no *site* da Prefeitura de Porto Alegre/RS.

Dentre os documentos da escola, destacaram-se o projeto político pedagógico, datado de 1997, o projeto para a comemoração dos cinquenta anos, de 2006 e o projeto da *Oficina de Musicalização*, de 2007. Os documentos oriundos dos arquivos da SMED-POA/RS foram coletados em setores da Secretaria. Do *site* da Prefeitura de Porto Alegre, foram extraídas informações diversas das escolas da RME-POA/RS, tais como notícias de eventos, atividades realizadas, entre outras informações.

Abordada a coleta dos dados, tratando dos questionários, entrevistas e observações, apresento como realizei a organização e análise dos dados.

## **3.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

### **3.3.1 Sobre a organização do material coletado**

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas literalmente e revisadas. Após esse processo, organizei um Caderno de Entrevistas (CE), o qual reuniu as entrevistas realizadas com todos os segmentos escolares.

Após a transcrição, todo o conteúdo foi revisado, passando por uma categorização preliminar. Nessa categorização, procurei destacar palavras, frases e ideias relevantes para a pesquisa.

Além do Caderno de Entrevistas, constituí outros cadernos, dispondo os demais materiais oriundos da coleta dos dados, resultando os seguintes:

- Caderno de Questionários (CQ): contendo os questionários autoadministrados respondidos pelas equipes diretivas das escolas da RME-POA/RS e pelos professores de música e profissionais que atuam com música nas escolas da RME-POA/RS.
- Caderno de Fontes Secundárias (CFS): contendo os documentos que foram coletados ao longo da pesquisa de campo, dentre os quais se encontram documentos fornecidos pela Escola Sampaio (regimento escolar e projetos desenvolvidos), bem como divulgações de atividades musicais das escolas da RME-POA/RS veiculadas através da *internet*.
- Caderno de Fotografias (CF): contendo as fotografias de eventos e atividades em geral realizados nas escolas da RME-POA/RS, bem como na Escola Sampaio.
- Caderno de Vídeos (CV): contendo a sumarização e descrição das filmagens de eventos e atividades em geral realizados nas escolas da RME-POA/RS, bem como na Escola Sampaio.
- Caderno de Campo (CC): bloco de notas que contém o registro das observações de eventos e atividades em geral realizados nas escolas da RME-POA/RS, bem como na Escola Sampaio.

O objetivo, ao constituir tais cadernos, foi o de registrar os eventos e as atividades da RME-POA/RS e da Escola Sampaio, de variados modos, transformando informações que, muitas vezes, passam despercebidas, em dados concretos, mantendo-os organizados para a análise (SCHATZMAN; STRAUSS, 1973).

<b>Caderno</b>	<b>Abreviatura</b>	<b>Quantidade de Páginas</b>
Caderno de Campo	CC	17
Caderno de Entrevistas	CE	122
Caderno de Fontes Secundárias	CFS	19
Caderno de Fotografias	CF	90
Caderno de Questionários	CQ	35
Caderno de Vídeos	CV	21

Quadro 3 – Organização dos cadernos da coleta dos dados

Após a organização dos cadernos, reuni todos os dados coletados em um só documento; denominei-o Caderno das Categorizações<sup>15</sup>. Neste caderno reuni os seis cadernos descritos anteriormente, aproximando as sumarizações correlatas. Assim, por exemplo, os itens do capítulo 1, inicialmente denominado “A concepção sobre projeto político pedagógico na escola”, foi constituído das entrevistas, fotografias, notas de campo, fontes secundárias, entre outros dados reunidos. Após a análise dos dados este capítulo tornou-se o quinto na ordem da tese, denominado “Concepção sobre projeto político pedagógico”.

**CAPÍTULO 1: A CONCEPÇÃO SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA**

**1.0 A CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE EM RELAÇÃO À ESCOLA**

**(QUAL A CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR EM RELAÇÃO À ESCOLA?)**

- 1.0.1 Concepção dos professores em relação à escola
- 1.0.2 Concepção dos funcionários em relação à escola
- 1.0.3 Concepção dos pais em relação à escola
- 1.0.4 Concepção dos alunos em relação à escola
- 1.0.5 Informações sobre as pesquisas em que a Escola Sampaio foi objeto de estudo
- 1.0.6 Falta de conhecimento da escola sobre seu histórico

**1.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA**

**(COMO TEM SIDO A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA?)**

- 1.1.1 O primeiro projeto político pedagógico da escola
- 1.1.2 A pesquisa sócioantropológica: conhecendo a comunidade
- 1.1.3 O atual processo e elaboração do projeto político pedagógico
- 1.1.4 A organização do projeto político pedagógico

**1.2 A PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA**

**(QUEM PARTICIPA DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA?)**

- 1.2.1 Participação dos professores na elaboração do projeto político pedagógico
- 1.2.2 Participação dos funcionários na elaboração do projeto político pedagógico
- 1.2.3 Participação dos pais na elaboração do projeto político pedagógico
- 1.2.4 Participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico

**1.3 A INTERPRETAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PELOS SEGMENTOS DA ESCOLA**

**(COMO OS DIFERENTES SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR INTERPRETAM SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO?)**

- 1.3.1 Interpretação do político pedagógico da escola pelos professores
- 1.3.2 Interpretação do político pedagógico da escola pelos funcionários
- 1.3.3 Interpretação do político pedagógico da escola pelos pais
- 1.3.4 Interpretação do político pedagógico da escola pelos alunos

**1.4 CONFLITOS, CONTRADIÇÕES E TENSÕES RELACIONADAS AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA**

**(EXISTEM CONFLITOS, CONTRADIÇÕES OU TENSÕES RELACIONADAS À IDEALIZAÇÃO, PROPOSIÇÕES E DIVERSAS FORMAS DE EXPRESSÃO DOS MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR QUANTO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA?)**

- 1.4.1 Dificuldades enfrentadas pelos professores ao ingressarem nas escolas
- 1.4.2 Sistemas de ensino, avaliação e conflitos resultantes no projeto político pedagógico
- 1.4.3 Conflitos entre professores e funcionários na escola
- 1.4.4 Evidências de resistência individual e coletiva quanto ao projeto político pedagógico

Figura 2 – Exemplo da análise parcial do Caderno de Categorizações.

<sup>15</sup> Ao final da organização do Caderno das Categorizações, o mesmo somou 235 páginas.



### 3.3.2 Sobre a análise dos dados

#### 3.3.2.1 Pressupostos gerais

A análise dos dados, segundo Yin (2005), consiste em realizar um exame das informações coletadas na pesquisa, categorizando-as, classificando-as e testando-as. Pode, também, ser um momento de recombinação das informações, a fim de tratá-las considerando-se os objetivos da pesquisa (YIN, 2005).

Bogdan e Biklen (1994) corroboram para o entendimento, explicando que a análise dos dados

é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Denzin e Lincoln (2006) lembram que existem posturas a serem assumidas pelo pesquisador quando da realização de uma investigação qualitativa. De acordo com os autores, existem as posturas interpretativa, hermenêutica e a baseada no construtivismo social. Para a análise das informações oriundas da coleta dos dados desta investigação, procurei assumir uma postura hermenêutica.

A postura hermenêutica – forma de representar a noção de compreensão interpretativa – é encontrada nos postulados de Gadamer e Taylor, sendo inspirada nos trabalhos de Heidegger (DENZIN, LINCOLN, 2006). A hermenêutica filosófica sustenta “que a compreensão não é, em primeiro lugar, uma tarefa controlada por procedimentos ou regras, mas, sim, justamente, uma condição do ser humano. A compreensão é a interpretação” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 198). A hermenêutica filosófica “opõe-se a um realismo ingênuo ou objetivismo no que diz respeito ao significado, e pode-se dizer que defende a conclusão de que nunca existe uma interpretação definitivamente correta” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 199). Assim, a concepção diferente do significado representa, segundo Denzin e Lincoln (2006), uma “ruptura radical com a ideia interpretativista de que a ação humana *possui*

significado e de que esse significado pode ser, em princípio, determinado ou decidido pelo intérprete” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 199).

Além da postura hermenêutica que assumi para a análise dos dados em minha investigação, utilizei-me do jogo de escalas (REVEL, 1998), englobando micro e macroanálises que ofereceram ângulos diferentes para a construção dos objetos de pesquisa (BRANDÃO, 2008). Do mesmo modo, vali-me dos princípios (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005) e das dimensões do projeto político pedagógico (MEDEL, 2008), bem como da Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 1994; BOWE *et al.*, 1992), como lentes teóricas para a análise do material.

Apresento, a seguir, o tratamento escolhido para a análise dos questionários autoadministrados aplicados às equipes diretivas e aos professores e profissionais que atuam com música nas escolas, seguida da análise das entrevistas realizadas na Escola Sampaio.

### 3.3.2.2 Tratamento analítico dado aos questionários

De posse dos questionários devolvidos pelas escolas, fiz uma primeira leitura dos mesmos, identificando possíveis inconsistências nas respostas, ou mesmo inexistências e/ou incompletudes. Posteriormente, procedi à análise das respostas em separado, fazendo uma leitura inicial, devido ao fato de os questionários das equipes diretivas e dos profissionais que atuam com música nas escolas apresentarem questões abertas e de múltipla escolha em seu conteúdo. A seguir, realizei uma análise detalhada de ambos os questionários, examinando as questões de múltipla escolha, seguida da análise das respostas fornecidas às questões abertas, procedendo a uma análise temática (SCOTT; USHER, 1999).

Realizados estes procedimentos de análise dos dados, passei à redução dos mesmos, atribuindo-lhes códigos. Segundo Marconi e Lakatos (2007), esse procedimento facilita a tabulação dos questionários, otimizando a análise. Os códigos das questões relacionaram-se aos objetivos desta pesquisa, oportunizando a categorização, que foi o procedimento posterior. Finalizada a categorização dos dados dos questionários, os mesmos foram tabulados. Após todos os procedimentos mencionados, os questionários foram analisados no todo, a fim de se obter uma melhor compreensão como um conjunto, procurando identificar possíveis vinculações entre as respostas.

Os questionários forneceram informações relevantes para a construção dos roteiros das entrevistas semiestruturadas (ver Apêndices D, E, F, G, H), servindo de base para as mesmas.

Os questionários passaram por um processo de organização e tabulação. Para a realização desse procedimento, busquei auxílio de um profissional com domínio nas áreas de matemática e informática. Assim, as respostas dos questionários foram tabuladas em uma planilha eletrônica, denominada Excel. Os dados foram organizados com a utilização de uma ferramenta denominada Tabela Dinâmica. Esse procedimento possibilitou a contagem de cada resposta. Isso foi viabilizado pela aplicação de uma função específica<sup>16</sup> da ferramenta tecnológica. O percentual relativo às respostas foi calculado com a utilização de uma fórmula apropriada<sup>17</sup>. Os relatórios permitiram comparar e analisar os dados coletados, revelando diferentes modos de exibição dessas informações, permitindo inferências quanto à inserção da música nos projetos político pedagógicos das escolas.

A análise dos dados coletados através dos questionários seguiu a proposta de Barbetta (2007), utilizando conceitos e técnicas da estatística aplicada às Ciências Sociais e Humanas. Para o autor, após a coleta dos dados, “esses devem ser organizados para que possam evidenciar informações relevantes, em termos dos objetivos da pesquisa. Essa etapa é usualmente chamada de *descrição de dados*” (BARBETTA, 2007, p. 16).

Nessa fase do trabalho, os dados são organizados “de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados”, o que Barbetta (2007) define como “distribuição de frequências” (p. 16). Esse primeiro tratamento dos dados permitiu apresentá-los de uma forma resumida, podendo ser apresentados na forma de gráficos ou tabelas.

Realizei um primeiro exercício de organização dos dados originados dos questionários autoadministrados; nesse momento, descrevi as informações, categorizando-as. Ao descrevê-las utilizei a distribuição de frequências, iniciando, também a explorá-las, ou seja, esboçando uma análise exploratória dos dados que, na visão de Barbetta (2007, p. 18), é uma “tentativa de captar a essência das

<sup>16</sup> ContNúm ou Contar de Num.

<sup>17</sup> fórmula apropriada = fórmula para cálculo de percentual:  
 quantidade a calcular / Quantidade total \*100  
 Ex: quantidade total = 36  
 quantidade a calcular = 20  
 percentual = 55,56%

informações contidas nos dados, através da construção de tabelas e gráficos. Em termos técnicos, uma *análise exploratória de dados* consiste na busca de um padrão ou modelo que possa nos orientar em análises posteriores”.

Para a versão final do texto, a análise dos dados obtidos através dos questionários autoadministrados foi agregada às demais informações coletadas, ora focalizando características mais gerais da inserção da música no projeto político pedagógico escolar, ora analisando características mais específicas da inserção da música no projeto político pedagógico da Escola Sampaio.

### 3.3.2.3 Tratamento analítico dado às entrevistas

Após as transcrições das entrevistas semiestruturadas, realizadas com segmentos da Escola Sampaio, passei ao processo de sumarização. Esse procedimento se caracteriza por ser a organização de uma espécie de sumário dos assuntos tratados na entrevista. A sumarização contribuiu para a posterior organização do sumário final da tese.

Entrevistados: Equipe Diretiva da Escola Sampaio	
Entrevistadora: Cristina Rolim Wolffenbüttel	
Local: Escola Sampaio	
Data: 27 de dezembro de 2007	
Nº de páginas: 15	
Duração: 32 minutos e 19 segundos	
1. Atividades musicais existentes na escola	18. Importância da professora de música na escola
2. Características das atividades musicais existentes na escola	19. Inserção da música no projeto político pedagógico da escola
3. Comprometimento da professora de música com a realização das atividades musicais na escola	20. Integração entre projetos na escola
4. Concepção da direção em relação ao trabalho da professora de música	21. Interesse da comunidade em participar das atividades musicais na escola
5. Continuidade dos estudos musicais de alunos da escola	22. Didática do ensino musical pela professora de música
6. Dificuldades de espaço físico para a realização das atividades musicais na escola	23. Objetivos das atividades musicais na escola
7. Dificuldades enfrentadas em relação às atividades musicais na escola	24. Participação da comunidade nas atividades musicais da escola
8. Envolvimento de alunos e professores com o Hip hop na escola	25. Participação da professora de música no planejamento das atividades musicais da escola
9. Envolvimento de ex-alunos nas atividades musicais na escola	26. Perspectivas de investimentos da SMED-POA/RS na escola
10. Envolvimento dos alunos nas atividades musicais da escola	27. Processo de elaboração do projeto político pedagógico da escola
11. Envolvimento/ajuda da professora de música com os alunos, na continuidade dos seus estudos musicais	28. Quem desenvolve atividades musicais na escola
12. Espaço físico na escola destinado às atividades musicais	29. Quem participa das atividades musicais na escola
13. Estratégias para superar dificuldades nas atividades musicais na escola	30. Recursos financeiros para a realização das atividades musicais na escola
14. Falta de conhecimento da escola sobre seu histórico	31. Relação da comunidade com as atividades musicais
15. Funções da música na escola	32. Relação da escola com as atividades musicais
16. Histórico da Oficina de Musicalização	33. Tempos das atividades musicais na escola
17. Histórico das atividades musicais na escola	

Figura 3 – Exemplo de sumarização de entrevista, Escola Sampaio/2007.

Organizadas e revisadas as entrevistas e suas sumarizações, constituí o Caderno de Entrevistas, no qual se encontram as transcrições e as sumarizações de entrevistas com dezesseis membros da comunidade escolar. Essas transcrições foram numeradas sequencialmente, permitindo-me agrupar e numerar tipos semelhantes de materiais.

Finalizado todo o processo de organização do Caderno de Entrevistas, procedi à leitura atenta de todo esse material procurando, conforme Bogdan e Biklen (1994) indicam, alcançar uma “noção de totalidade” (p. 233) das informações obtidas através dos contatos com as escolas de ensino fundamental. À medida que li o material, procurei, conforme os autores sugerem, iniciar uma listagem “preliminar de categorias de codificação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 233).

A categorização preliminar auxiliou-me no desenvolvimento do sistema de categorização que adotei para a análise dos dados da pesquisa. Nessa etapa analisei cada entrevista individualmente, sendo que para cada uma delas utilizei os mesmos procedimentos. Ao mesmo tempo em que lia as entrevistas realizadas na Escola Sampaio, anotei trechos e frases que pudessem ser significativos em cada entrevista. Os trechos e as frases foram utilizados para a constituição das categorias de análise da pesquisa.

Após a análise dos questionários autoadministrados e das entrevistas semiestruturadas, passei à análise dos demais dados, quais sejam, as notas de campo, os documentos, as fotografias e as filmagens, a fim de constituir o contexto global da pesquisa ampliando o entendimento da inserção da música no projeto político pedagógico escolar.

A perspectiva do jogo de escalas (REVEL, 1998) foi utilizada nesta análise como um jogo de espelhos (BRANDÃO, 2008, 2007) que me permitiu alternar micro e macroanálise, sendo que a micro realidade social está representada pela análise dos dados da Escola Sampaio. A macroanálise constituiu-se a partir da abordagem da realidade da RME-POA/RS. Nesse sentido, apresento e discuto os dados em uma espécie de jogo de espelhos (BRANDÃO, 2008, 2007), tendo em vista a visão ampliada da RME-POA/RS e a aproximação das lentes em direção à Escola Sampaio, sem a primazia de uma sobre a outra.

**PARTE II – CONTEXTO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA SMED-POA/RS E RME-  
POA/RS: EDUCAÇÃO MUSICAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

#### 4 A PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA SMED-POA/RS

A SMED-POA/RS constitui-se o sistema de ensino que organiza a educação no município de Porto Alegre/RS, caracterizada pela RME-POA/RS. Na visão de Saviani (1999), sistema de ensino significa “uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetos educacionais preconizados para a população à qual se destina” (SAVIANI, 1999, p. 120). A SMED-POA/RS encontra-se organizada em setores, os quais procuram manter uma articulação direta com as escolas que compõem a RME-POA/RS.

Segundo dados de 12 de agosto de 2009, o município de Porto Alegre possui 95 escolas, as quais se encontram divididas em níveis e modalidades de ensino. Na RME-POA/RS, 49 escolas são de ensino fundamental, 4 de educação especial, 40 de educação infantil, uma de ensino médio e uma de educação básica. Em 35 das escolas de ensino fundamental, também é oferecida a modalidade de educação de jovens e adultos<sup>18</sup>.

Esta estrutura, todavia, era consideravelmente menos complexa até a década de 1990, devido ao menor número de instituições, quando a SMED-POA/RS propôs a gestão democrática da escola e uma forma diferente de organização do currículo. Assim, em março de 1994 foi lançado o “Projeto Constituinte Escolar”, com vistas a “questionar o modelo então vigente de escola”, objetivando “converter as necessidades e características dos diferentes contextos das escolas da RME-POA/RS” (CAMPOS DE MORAES; CÔRTE VITÓRIA; SPORLEDER CÔRTE, 2007, p.126-127). Surgiu, assim, o Projeto Escola Cidadã. O objetivo do projeto, de acordo com Azevedo (2000), era

democratizar o Estado também na esfera educacional. Era necessário “desprivatizar” a escola estatal municipal, isto é, substituir o seu conteúdo, a sua concepção hegemônica pelos valores e interesses privados, pelos valores e interesses dos seus usuários. Era necessário, portanto, criar na educação uma esfera pública não estatal que possibilitasse à cidade discutir e influenciar a construção da política pública para a educação. Em outras palavras, através da criação de mecanismos e de espaços de participação, iniciou-se, na segunda gestão [de 1993 a 1996], a transformação da escola estatal municipal em uma escola pública municipal. Começava-se a operar na educação a metamorfose política que a administração municipal já vinha realizando através do orçamento participativo da cidade, ou seja, a

---

<sup>18</sup> Informações atualizadas em <http://www.portoalegre.rs.gov.br>. Acesso em 12 de agosto de 2009.

transformação do estado (esfera municipal) numa instituição realmente pública a serviço da formação, da conquista e do exercício da cidadania. (AZEVEDO, 2000, p.36-37).

Em gestões anteriores na cidade de Porto Alegre, Escola Cidadã e Educação Popular foram termos amplamente utilizados em publicações produzidas pela SMED-POA/RS.

A proposta “Escola Cidadã”, implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – SMED, tem como princípio fundamental a democratização da educação, caracterizada pela garantia de acesso à escola e ao conhecimento, num processo de participação social e reflexão crítica sobre a realidade. Esta proposta articula-se com a política da Administração Popular: a democratização radical da cidade. (PORTO ALEGRE, 1996 b, p. 5).

O Projeto Escola Cidadã materializou-se através da proposta político pedagógica dos Ciclos de Formação.

#### 4.1 A PROPOSTA DOS CICLOS DE FORMAÇÃO

De acordo com a proposta político pedagógica da SMED-POA/RS, paulatinamente implementada a partir de 1996, o currículo apresenta-se em Ciclos de Formação, estando organizado em base e complemento curricular. A RME-POA/RS está estruturada em três Ciclos de Formação, sendo que cada um possui a duração de três anos. O tempo de duração da escolaridade para o ensino fundamental é de 9 anos, atendendo a estudantes de 6 a 14.

O processo que resultou na implementação desse modo de organização escolar em Porto Alegre é oriundo do Congresso Municipal Constituinte Escolar, desencadeado no ano de 1994 (PORTO ALEGRE, 2003), quando os professores participantes aprovaram, em assembleia, o sistema por Ciclos de Formação. Segundo o documento que resultou dessa assembleia, em cada Ciclo de formação

existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final do Ensino Fundamental. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sócio-cultural, não pode se tornar cristalizado, pois, à medida que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo de aprendizagem. (PORTO ALEGRE, 2003, p. 12).



Cada ciclo possui uma organização interna própria, tendo em vista as áreas do conhecimento. O I Ciclo corresponde à infância, o II Ciclo, à pré-adolescência, e o III Ciclo, à adolescência. A organização dos ciclos é feita com base nas fases da vida, caracterizando-se pelo tempo de existência do indivíduo e não necessariamente dividindo o tempo por anos (PORTO ALEGRE, 2003). As faixas etárias correspondentes aos ciclos são apresentadas no quadro a seguir.

CICLO	1º ANO-CICLO Idade	2º ANO-CICLO Idade	3º ANO-CICLO Idade
I	6 anos	7 anos	8 anos
II	9 anos	10 anos	11 anos
III	12 anos	13 anos	14 anos

Quadro 4 – Idades nos anos-ciclo

Composto por três anos, o I Ciclo atende a crianças dos 6 aos 8 anos de idade, e tem uma carga horária semanal regular de 20 horas. Neste ciclo, os alunos têm um professor denominado *referência*, que ministra aulas de língua portuguesa, ciências, sócio-históricas e matemática. Além desse profissional, também atende à turma um professor denominado *volante*, que auxilia os alunos em suas dificuldades nos conteúdos. Esse profissional atua de modo itinerante a cada três turmas da escola. Educação física e arte são desenvolvidas por professores especializados. De acordo com os dados sobre o ensino por ciclos da SMED-POA/RS, a escolha dessas disciplinas não acontece por acaso; está vinculada às características da etapa de desenvolvimento do ser humano (PORTO ALEGRE, 2003).

O II Ciclo recebe alunos dos 9 aos 11 anos de idade. As bases do currículo desse ciclo são as grandes áreas do conhecimento. Através de matemática, história, ciências, noções de economia e diferentes formas de expressão, os alunos aprendem a interpretar o mundo que os cerca e seu papel na sociedade e na história. Nesses três anos é, pouco a pouco, intensificado o ensino de línguas e cultura estrangeiras, bem como o estudo da geografia e das questões sociais de ordem municipal, estadual, nacional e internacional. A equipe de professores deste ciclo é composta por dois professores generalistas por turma, um professor volante a cada quatro turmas, um professor de língua estrangeira, um professor de educação

física e um professor de arte. A informática é utilizada como apoio à aprendizagem (PORTO ALEGRE, 2003).

O III Ciclo atende estudantes dos 12 aos 14 anos de idade. É a etapa de culminância do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que é a passagem para o Ensino Médio. Assim como nos ciclos anteriores, desenvolvem-se e são aprofundados conceitos; nas diferentes áreas, são estudadas as dimensões históricas e as manifestações na sociedade tecnológica moderna. A informática passa a ser um conteúdo sistemático e não só de apoio a outras disciplinas, proporcionando maior compreensão das novas tecnologias e da organização atual do trabalho.

O grupo de professores deste ciclo é formado por um professor volante para cada cinco turmas, um professor de língua estrangeira – francês, inglês ou espanhol; um professor de arte – artes plásticas, artes cênicas ou música; um professor de língua portuguesa; um professor de ciências; um professor de história; um professor de geografia; um professor de filosofia; um professor de matemática e um professor de educação física (PORTO ALEGRE, 2003).

A educação de jovens e adultos (EJA), nas escolas públicas municipais de Porto Alegre, iniciou suas atividades em 1989. Essa criação ocorreu através do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), com base no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que institui “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9.394/96) transformou a EJA em uma modalidade da educação básica, nas etapas de ensino fundamental e médio. A EJA tem por objetivo assegurar a escolarização completa de Ensino Fundamental, com permanência e sucesso, para jovens a partir dos 15 anos e adultos que não tiveram acesso à escola na idade própria, aliando os estudos destes alunos com a formação profissional e/ou geração de renda (PORTO ALEGRE, 2003).

A educação infantil na RME-POA/RS atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, objetivando o trabalho de forma integrada, em função do pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança, com a intenção de assegurar-lhe uma vivência interativa quanto à construção dos conhecimentos.

O ensino médio é desenvolvido com os cursos de ensino médio e educação profissional de nível técnico nas áreas de informática educativa, administração –

marketing e gestão de recursos humanos, e contabilidade. Também é oferecido o Curso Médio - Modalidade Normal, criado para atender à demanda de formação de educadores populares atuando na alfabetização de jovens e adultos. Esses educadores atuam em programas de alfabetização denominados Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA) e na educação infantil, através das creches comunitárias<sup>19</sup>.

A educação especial é preferencialmente oferecida aos portadores de necessidades educativas especiais. O trabalho é desenvolvido com um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio aos alunos, tendo em vista o aprendizado. Além de a educação especial estar presente nas quatro escolas especiais existentes na RME-POA/RS, também transversaliza os diversos níveis de ensino das demais escolas da RME-POA/RS, tendo em vista as políticas de inclusão propostas pelo Ministério da Educação e assumidas pela SMED-POA/RS<sup>20</sup>.

#### **4.1.1 Turma de Progressão**

Considerando-se a proposta político pedagógica dos Ciclos de Formação da SMED-POA/RS, outras organizações de tempos e espaços tornaram-se necessárias (XAVIER, 2004), como, por exemplo, a Turma de Progressão. De acordo com a proposta, a organização desse tipo de trabalho educativo objetiva suprir defasagens entre aprendizagem e faixa etária, servindo para auxiliar na “adaptação de estudos do educando provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuem escolaridade alguma” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 35).

A proposta de ensino para as Turmas de Progressão prevê uma “organização de tempo-ano diferente da organização ano-ciclo” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 35). Assim, os alunos destas turmas poderão avançar para turmas de escolaridade superior a qualquer momento, caso demonstrem condições para tal. Para a otimização do trabalho, o número de alunos nestas turmas não pode exceder a 20 componentes, sendo que as mesmas devem ser provisórias, considerando-se a existência de uma efetiva aprendizagem (PORTO ALEGRE, 2003).

Nas escolas da RME-POA/RS, cada ciclo pode apresentar uma Turma de Progressão, que será oportunizado ao final do ano-ciclo. Assim, ao final do I ciclo, ou

---

<sup>19</sup> Informações obtidas em [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br). Acesso em 23 de julho de 2009.

<sup>20</sup> Informações obtidas em [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br). Acesso em 30 de outubro 2008.

seja, no 3º ano do I ciclo, caso o aluno não tenha conseguido atingir os objetivos desse nível de escolaridade, deverá participar de uma Turma de Progressão do I ciclo, a qual é denominada de AP. A letra A significa I ciclo e a letra P, progressão. Conseqüentemente, a turma de BP significa Turma de Progressão do II ciclo, e CP significa Turma de Progressão do III ciclo (PORTO ALEGRE, 2003).

De acordo com a proposta político pedagógica dos Ciclos de Formação da SMED-POA/RS, os alunos não podem permanecer mais de quatro anos em um ciclo. Nesta perspectiva, o aluno teria três anos de seu ciclo regular e, caso necessário, até mais um ano para participar de uma Turma de Progressão.

Contudo, na prática, esse aspecto da proposta não se efetiva em muitas das escolas da RME-POA/RS. Não raro acontecem situações de alunos que permanecem por mais de dois anos em uma Turma de Progressão, perfazendo cinco anos ou mais de escolarização no ciclo. Essa realidade tem-se revelado quando acontecem reuniões de Enturmação na SMED-POA/RS, momento em que se reúnem a supervisão das escolas e a assessoria pedagógica, com vistas a analisar, por turma, os resultados das aprendizagens no ano. Há casos de alunos que persistem nas Turmas de Progressão por mais de um ano.

#### **4.1.2 Do corpo docente**

Quanto ao corpo docente, de acordo com a proposta político pedagógica dos Ciclos de Formação da SMED-POA/RS, a “docência é exercida por educadores e especialistas, devidamente habilitados e concursados pela rede municipal de ensino” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 41). Em cada ciclo o corpo docente está organizado diferentemente. Existe o professor referência, o professor itinerante e o professor especialista na área do conhecimento. Professor referência é

um profissional generalista cuja carga horária é organizada de tal maneira que ele/a seja, dentre os membros do coletivo do ciclo, aquele/a que passa a maior parte do tempo com uma “Turma Nuclear”, dando conta da globalidade dos componentes curriculares previstos. (PORTO ALEGRE, 2003, p. 56).

A itinerância apresenta-se como sinônimo de volância (PORTO ALEGRE, 1999), uma das modalidades de docência na proposta político pedagógica dos

Ciclos de Formação da SMED-POA/RS. Dentre as atribuições do professor itinerante, encontram-se:

- função de substituição, dando continuidade ao planejamento do ano do ciclo;
- qualificação do processo de substituição;
- participação nos momentos de planejamento;
- intervenções individualizadas dentro do coletivo de alunos, atuando juntamente com a professora de sala de aula, contemplando planejamento do dia;
- trabalho com pequeno grupo de alunos de acordo com a necessidade, enquanto a professora atende o restante da turma, promovendo continuidade com este grupo para superação de dificuldades;
- trabalho com grupos diferenciados em cada atendimento, enquanto a professora referência trabalha com o restante dos alunos, com o mesmo planejamento ou não. (PORTO ALEGRE, 1999, p. 32-33).

#### 4.2 BASE CURRICULAR

A base curricular do I ciclo é composta pelas áreas de Expressão (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte-Educação), Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, Ciências Sócio-Histórica e Culturais, e Pensamento Lógico Matemático. No II ciclo, a base curricular apresenta-se organizada nas áreas de Expressão (Educação Física, Arte-Educação, Língua e Cultura Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Literatura), Ciências Sócio-Históricas (História, Geografia e Cultura Religiosa), Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, e Pensamento Lógico-Matemático. A fase final da escolarização do ensino fundamental dá-se no III ciclo. À semelhança do II ciclo, a base curricular também se apresenta organizada em áreas que privilegiam a dimensão interdisciplinar, como a Expressão (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música, Espanhol, Francês, Inglês, Língua Portuguesa e Literatura), Ciências Sócio-Históricas (História, Geografia, Filosofia e Cultura Religiosa), Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, e Pensamento Lógico-Matemático (PORTO ALEGRE, 2003).

A análise dos questionários aplicados às equipes diretivas da RME-POA/RS na etapa inicial desta pesquisa revelou que cerca de 59,26% das escolas oferecem a música na base curricular, a qual pode se apresentar através da disciplina assim denominada, ou como atividade musical inserida na disciplina de educação artística (CQ, p. 8).

Figuram, dentre as possibilidades da base curricular, além das mencionadas anteriormente, as organizações dos alunos e professores em variados tempos e espaços, como as Turmas de Progressão, as volâncias e outras modalidades de ensino, como Projeto de *Educação Tecnológica Robótica* e *Escola Faz*, descritos a seguir.

#### **4.2.1 Projeto de *Educação Tecnológica Robótica***

O Projeto de *Educação Tecnológica Robótica* na RME-POA/RS iniciou, em meados de julho de 2007, a partir de uma capacitação para professores realizada nas escolas EMEF Neusa Brizola e EMEF Senador Alberto Pasqualini. A formação foi ministrada pela EDACom Tecnologia, representante da Companhia Lego no Brasil<sup>21</sup>.

Na ocasião, como parte da capacitação, cada escola participante recebeu oito kits de robótica, compostos por peças Lego para montagem de objetos que podem ser acionados por computador, os quais foram elaborados pelos alunos e professores. Os kits incluíam robôs, carregadores de pilhas, peças cérebro do robô (chamadas RCX), sensores de toque e luminosidade, pilhas carregáveis e coletâneas de revistas sobre robótica<sup>22</sup>.

A partir das capacitações em educação tecnológica, os professores da RME-POA/RS desenvolveram projetos, procurando transversalizá-los com as demais disciplinas do currículo. Muitas escolas se engajaram neste trabalho, obtendo resultados positivos no aprendizado escolar, bem como participando de diversas competições de robótica, como as escolas EMEF Timbaúva, EMEF Afonso Guerreiro Lima, EMEF Neusa Goulart Brizola, EMEF José Mariano Beck e EMEF Saint'Hilaire, cujos alunos se classificaram na etapa regional *Porto Alegre Procempa Robotics*.

#### **4.2.2 *Escola Faz***

*Escola Faz*, anteriormente denominada *Escola faz Arte*, é um evento organizado pela SMED-POA/RS que objetiva fazer uma amostragem, para a cidade de Porto Alegre/RS, dos trabalhos elaborados pelos alunos da RME-POA/RS. Surgiu

---

<sup>21</sup> Informações obtidas em [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br). Acesso em 11 de novembro de 2008.

<sup>22</sup> Informações obtidas em [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br). Acesso em 6 de julho de 2007.

em 1994; ao longo dos anos, foi-se constituindo um momento de visibilidade das produções artísticas das escolas municipais (PORTO ALEGRE, 2001).

Encontro anual entre as escolas, *Escola Faz* já foi realizado em diversos espaços, dentre os quais podem ser citados o Teatro do Ipê, a Usina do Gasômetro e o Cais do Porto, em Porto Alegre. É sempre muito aguardado pelas escolas, estando previsto em muitos dos calendários escolares.

#### 4.3 COMPLEMENTO CURRICULAR

No I ciclo, o complemento curricular inclui Língua e Cultura Estrangeira Moderna, podendo se apresentar através do Espanhol, Francês ou Inglês (PORTO ALEGRE, 2003). Em 2006, a língua italiana e, em 2008, a língua alemã, passaram a integrar as possibilidades do currículo das escolas da RME-POA/RS<sup>23</sup>. No II ciclo, o complemento curricular é oferecido através de atividades com Língua e Cultura Estrangeira Moderna e Arte-Educação (PORTO ALEGRE, 2003). No III ciclo, o complemento curricular apresenta-se através da *Educação Tecnológica Robótica*, Língua e Cultura Estrangeira Moderna (Espanhol, Francês e Inglês) e Arte-Educação, podendo ser oferecidas oficinas de Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música (PORTO ALEGRE, 2003).

##### 4.3.1 Projeto *Cidade Escola*

O Projeto *Cidade Escola* desenvolve ações no contraturno escolar do aluno. Constitui-se de ações para além dos conceitos de tempo e espaço geográfico, com o objetivo de ampliar a permanência dos estudantes na escola.

O conceito de *Cidade Escola* enfatiza a interação e a transversalização entre as ações da Cidade e da Escola, possibilitando ao aluno desenvolver identidade comunitária no seu bairro-escola ao mesmo tempo em que se apropria e é acolhido por variados espaços da cidade. O Projeto *Cidade Escola* se apresenta como uma inserção na vida da cidade e vice-versa, em uma troca intensa, plural, espraiada por toda a cidade como território. A escola, assim, se expande, se estende assumindo-se para além de seu conceito de um tempo e espaço geográfico e limitado aos seus muros, promovendo a extensão do tempo físico no qual o aluno permanece no espaço escolar. É um assumir de múltiplas possibilidades de concretização

---

<sup>23</sup> Informações obtidas em [www.portoalegre.rs.gov.br/escolas/lgestrangeiras/frame.htm](http://www.portoalegre.rs.gov.br/escolas/lgestrangeiras/frame.htm). Acesso em 30 de junho de 2009.

e de significação das riquezas de formação. Um modo de aprender, no sentido do sentir, do perceber, do conhecer, do apropriar-se, do sentir-se implicado, do afetar-se pelo entorno, pelo coletivo e por si mesmo, enfim, o viver, uma sinergia coletiva, uma cooperação social, onde se implicam os afetos, os desejos, a cooperação e a inteligência. (CFS, p. 17).

Os modos de operação, estrutura e organização dos tempos e espaços das atividades, entre outras peculiaridades, são diferentes em cada escola, pois as instituições analisam suas necessidades e priorizam as demandas emergentes. Apesar das singularidades das escolas, de um modo geral os objetivos do Projeto *Cidade Escola* são

apoiar o aluno em suas necessidades básicas e educacionais; reforçar e maximizar o aproveitamento escolar; expandir ações, atividades e ambientes de aprendizagem; ampliar a potência de cada um e de todos, além do sentimento de pertença à família e ao local, em tempos e espaços diferenciados; oportunizar alternativas de autonomização e singularização; ampliar a noção geográfica de escola; integrar e potencializar as ações-iniciativas educativas da cidade em benefício de seus habitantes; ampliar as ações integradas entre diferentes setores/agentes da sociedade e, finalmente amplificar e potencializar a rede de proteção da criança e do adolescente. (CFS, p. 17-18).

Embora o projeto esteja assim estruturado, na prática acontecem problemas no gerenciamento das atividades, bem como da proposta como um todo. Muitas vezes, as escolas recebem os projetos idealizados pela SMED-POA/RS sem, tampouco, poderem opinar a respeito, ou mesmo sem terem a oportunidade de fazê-lo. Resultam, em alguns casos, oficinas com dificuldades de continuidade, devido a problemas de espaço físico para sua realização, ou mesmo pela falta profissionais para o desenvolvimento.

#### **4.3.2 Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende***

O Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* faz parte de um programa do governo federal, nesta esfera denominado *Escola Aberta*<sup>24</sup>, e é desenvolvido em parceria com os ministérios da Educação, Trabalho e Emprego, Esporte e Cultura e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a

---

<sup>24</sup> O Projeto *Escola Aberta*, na RME-POA/RS, é denominado de Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*.



Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>25</sup>. Tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação no país, ampliando as oportunidades de acesso às atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda por meio da abertura de escolas públicas de 5ª a 8ª séries e de ensino médio nos finais de semana. As atividades são abertas a toda a comunidade e visam à melhoria do relacionamento entre professores, alunos e familiares, de maneira a reduzir os índices de violência entre os jovens, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social. São executadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), em parceria com as secretarias de Educação Básica (SEB/MEC) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e com os ministérios do Trabalho e Emprego, do Esporte, da Cultura e a Unesco.

A SEB/MEC, entre outras ações, acompanha e faz a avaliação pedagógica dos impactos do projeto, podendo sugerir critérios para ampliação ou modificação. A Secad/MEC também faz avaliação dos impactos, mas sob o ponto de vista das questões relativas à diversidade étnico-racial, de gênero e de respeito às opções sexuais. A secretaria também é encarregada de firmar parcerias com universidades para o desenvolvimento de atividades de extensão nas escolas participantes.

A incumbência do Ministério do Trabalho e Emprego é qualificar jovens dos Consórcios Sociais da Juventude, os quais atuam como oficinairos nos finais de semana. Cabe ao Ministério do Esporte distribuir material esportivo para escolas, além de capacitar os agentes que atuam nas oficinas de esporte e lazer. O Ministério da Cultura faz a interligação das escolas com os “pontos de cultura”. Por fim, à UNESCO cabe participar da gestão técnica do programa, fazendo a gestão administrativa e financeira, disponibilizando a capacitação de recursos humanos e avaliando os resultados.

Na RME-POA/RS, as atividades existentes no Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* são escolhidas a partir de consultas às comunidades locais, bem como da identificação de talentos nas escolas e no entorno escolar. As peculiaridades das comunidades também são consideradas para a oferta das oficinas. Este projeto encontra-se em 35 escolas da RME-POA/RS, totalizando 16

---

<sup>25</sup> Informações obtidas em <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em 29 de junho de 2006.

mil atendimentos por final de semana, tanto de alunos quanto da comunidade escolar<sup>26</sup>. A Escola Sampaio oferece este projeto à sua comunidade.

Os problemas relativos à participação dos professores no Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* não é uma particularidade desta escola. Ao longo dos anos tenho participado de reuniões com a RME-POA/RS, devido às atividades que exerço como assessora pedagógica na SMED-POA/RS e, nesses encontros, escuto muitos professores externarem suas opiniões contrárias a essa participação. De modo geral, as explicações para essa não participação explicam-se pelo fato de as atividades acontecerem durante os finais de semana, momento destinado ao repouso semanal e ao convívio com a família.

#### 4.4 ATIVIDADES MISTAS E EM PARCERIA

##### 4.4.1 Políticas de leitura

A RME-POA/RS tem procurado, ao longo dos anos, construir uma política de leitura. Este trabalho ocorre, muitas vezes, congregando as atividades da base e do complemento curricular. Inseridos nestas políticas de leitura, encontram-se programas e projetos, como Programa de Leitura *Adote um Escritor*, *Contadores de Histórias* e *Bibliotecas Escolares*.

##### 4.4.1.1 Programa de Leitura *Adote um Escritor*

O Programa de Leitura *Adote um Escritor*<sup>27</sup> existe desde o ano de 2003 na RME-POA/RS. Ele faz parte do programa da Prefeitura de Porto Alegre, denominado Inclusão social, cultural, digital e esportiva, englobando educação infantil, ensino fundamental, educação especial, ensino médio e educação de jovens e adultos. É uma

política pública de leitura fundamentada na parceria entre a Prefeitura de Porto Alegre, através da Secretaria Municipal de Educação, e a Câmara Rio-Grandense do Livro. Objetiva potencializar a formação de leitores e escritores, através da ampla apropriação de obras literárias de autores (escritores e/ou ilustradores) do Rio Grande do Sul e de todo o Brasil, os

<sup>26</sup> Informações obtidas em <http://www.riogrande.com.br>. Acesso em 4 de junho de 2009.

<sup>27</sup> Relatório de Atividades da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2008. Arquivo da SMED/RS.

quais são escolhidos pela comunidade escolar. Destina-se às escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Participam, também, famílias integrantes do Programa Porto Infância Alegre (PIÁ), cujas crianças ainda não se encontram nas escolas. Dentre as ações do programa está a aquisição de obras literárias dos autores escolhidos pela comunidade escolar, bem como de outros autores, ampliando o acervo das bibliotecas escolares. Além disso, mensalmente são realizadas reuniões de formação continuada em literatura, políticas de leitura e temáticas afins com os representantes do programa nas escolas, auxiliando no desenvolvimento das ações pedagógicas de leitura. Posteriormente, o autor adotado realiza uma visita à escola, objetivando o contato mais próximo com a comunidade escolar. Como complemento ao programa são realizadas visitas à Feira do Livro de Porto Alegre. Em 2008 o programa teve a adesão de todas as 93 escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, beneficiando 226.141 pessoas, dentre os quais: 3.923 professores da RME, 55.542 alunos da RME, 166.626 familiares e membros da comunidade e 50 autores. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2008. ARQUIVO DA SMED-POA/RS).

Havia diversas atividades desenvolvidas através do programa, o que ocorreu de 2005 a 2008. Nesse tempo, aconteciam reuniões entre o Gabinete da SMED-POA/RS e a Direção da Câmara Rio-Grandense do Livro, ações de assessoria pedagógica da SMED-POA/RS junto às escolas da RME-POA/RS, através das reuniões com os coordenadores do programa nas escolas, encontros de formação continuada em literatura e educação para os professores da RME-POA/RS, repasses de verba para as escolas adquirirem as obras literárias para o desencadeamento das ações de leitura junto aos alunos e comunidade escolar, encontros com coordenadores do Programa de Leitura *Adote um Escritor* das escolas para relatos e avaliações, visitas dos(as) escritores(as)/ilustradores(as) às escolas<sup>28</sup>. Somam-se a isso, visitas à Feira do Livro de Porto Alegre e prestação de contas referente ao desembolso da verba do programa, pelas escolas participantes.

As visitas dos autores às escolas são organizadas com muitas homenagens e apresentações, sendo a presença da música sempre muito marcante.

---

<sup>28</sup> Em 2008 o programa contou com a participação de autores residentes no Rio Grande do Sul e de outras regiões do Brasil. Dentre os autores residentes no estado, participaram Airton Ortiz, Ana Terra, André Neves, Caio Riter, Carlos Urbim, Celso Gutfreind, Celso Sisto, Charles Kiefer, Christina Dias, Cláudio Levitan, Dilan Camargo, Ernani Ssó, Gláucia de Souza, Hermes Bernadi Júnior, Iria Müller Poças, Jane Tutikian, Kalunga, Laura Castilhos, Léia Cassol, Luiz Antônio de Assis Brasil, Luis Dill, Mário Pirata, Marô Barbieri, Moacyr Scliar, Monika Papescu, Paula Mastroberti, Paulo Bentacur, Ruy Carlos Ostermann, Sérgio Napp, Simone Saueressg, Valesca de Assis, Walmor Santos. O programa também contou com a participação dos autores residentes fora do Rio Grande do Sul, quais sejam, Alexei Bueno, Anna Cláudia Ramos, Ciça Fittipaldi, Eliana Martins, Elma, Francisco Vilachã, Ieda de Oliveira, Ivan Zigg, Júlio Emílio Braz, Lenice Gomes, Lino de Albergaria, Luciano Pontes, Luiz Antônio Aguiar, Reginaldo Prandi, Rogério Andrade Barbosa, Rosinha Campos, Tati Mões e Telma Guimarães. (RELATÓRIO DO PROGRAMA DE LEITURA *ADOTE UM ESCRITOR* 2008, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

O Programa de Leitura *Adote um Escritor* conta com dotação orçamentária específica da Prefeitura de Porto Alegre<sup>29</sup>, a qual é distribuída diretamente às escolas da RME-POA/RS, considerando-se a gerência na micro-estrutura escolar. Esse procedimento tem possibilitado a completa apropriação desta política de leitura por parte das escolas que, neste sentido, valorizam-no muito, inserindo essas ações no projeto político pedagógico escolar.

Foto: Cristina R. Wolffenbüttel/2008



Figura 4 – Trabalhos de alunos da Escola Sampaio, para a visita do poeta Dilan Camargo (1), 25/11/2008

Foto: Cristina R. Wolffenbüttel/2008



Figura 5 - Trabalhos de alunos da Escola Sampaio, para a visita do poeta Dilan Camargo (2), 25/11/2008

#### 4.4.1.2 *Contadores de Histórias*

De acordo com a assessoria técnico-pedagógica para bibliotecas da RME-POA/RS, os grupos de *Contadores de Histórias* integram um trabalho que busca potencializar a biblioteca como espaço de infinitas aprendizagens, encontros e vivências e compartilhar conhecimentos, envolvendo projetos e ações de promoção da literatura e formação de leitores<sup>30</sup>. O repertório desses grupos é composto por vários temas, fragmentos de textos, poesias e músicas de autores nacionais e internacionais.

<sup>29</sup> De 2005 a 2008 as dotações orçamentárias do programa foram de R\$ 40.000,00, R\$ 271.000,00, R\$ 358.000,00 e R\$ 500.000,00, respectivamente. A verba de 2009 foi a mesma do ano anterior.

<sup>30</sup> Informações obtidas em [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br). Acesso em 6 de julho de 2009.

A partir de 2005, o número de grupos existentes na RME-POA/RS foi ampliado. Em final de 2008, treze escolas contavam com grupos de *Contadores de Histórias*: EMEF Afonso Guerreiro Lima, EMEF Campos do Cristal, EMEF Décio Martins Costa, EMEF Deputado Marcírio Goulart Loureiro, EMEF Deputado Victor Issler, EMEF Dolores Alcaraz Caldas, EMEF Governador Ildo Meneghetti, EMEF Heitor Villa-Lobos, EMEF Mario Quintana, EMEF Morro da Cruz, EMEF Nossa Senhora do Carmo, EMEF Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva e EMEF Professora Ana Íris do Amaral.

#### 4.4.1.3 *Bibliotecas Escolares*

A assessoria técnico-pedagógica existente para *Bibliotecas Escolares* faz parte da política de leitura proposta pela SMED-POA/RS. O trabalho dessa assessoria é focado na organização das bibliotecas, unificando os processos técnicos, implementando projetos pedagógicos e culturais. Além disso, há um cuidado com a formação e atualização constantes dos professores que atuam nesses espaços escolares da RME-POA/RS<sup>31</sup>.

De acordo com essa assessoria, a iniciativa resulta num trabalho qualificado no ambiente escolar, pois “todas as bibliotecas e salas de leituras das escolas municipais estão em funcionamento com projetos culturais e literários, como grupos de alunos *Contadores de Histórias*, saraus, concursos literários, feiras de livros e o Programa de Leitura *Adote um Escritor*”. Para a assessoria, o objetivo é “aproximar cada vez mais o aluno da biblioteca, que ele consiga enxergar esse espaço também como de trocas, onde possa vivenciar outras experiências, além de criar o hábito da leitura”<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Informações obtidas em [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br). Acesso em 5 de maio de 2009.

<sup>32</sup> Informações obtidas em [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br). Acesso em 10 de julho de 2009.

Foto: Cristina R. Wolfenbüttel/2008



Figura 6 - Detalhe da Biblioteca da Escola Sampaio, para a visita do poeta Dilan Camargo (1), 25/11/2008

Foto: Cristina R. Wolfenbüttel/2008



Figura 7 - Detalhe da Biblioteca da Escola Sampaio, para a visita do poeta Dilan Camargo (2), 25/11/2008

#### 4.4.2 Atividades em parceria: Oficina de *Justiça Restaurativa*

A Oficina de *Justiça Restaurativa* consiste no método de resolução de conflitos sem a utilização de violência, assumindo as relações prejudicadas por situações de violência como preocupação central, orientando-se por consequências e danos causados e não pela definição de culpados a serem punidos. Valoriza a autonomia e o diálogo entre as pessoas, criando oportunidades para que os envolvidos em situações de violência (ofensor, vítima, familiares, comunidades) se expressem e participem da construção de ações concretas para prevenir a violência e lidar com suas implicações (MACHADO, 2008).

A *Oficina de Justiça Restaurativa* é promovida em parceria com o Projeto Século 21 – Instituinto Práticas Restaurativas, parceiro institucional da SMED-POA/RS. Várias escolas da RME-POA/RS têm aderido à iniciativa, incluindo as EMEFs Lidovino Fanton, Dolores Alcaraz Caldas, Alberto Pasqualini, Larry José Ribeiro Alves, Chapéu do Sol, Mário Quintana, Carlos Pessoa de Brum e Escola Sampaio.

Após tratar da proposta político pedagógica da SMED-POA/RS para as escolas da RME-POA/RS, no próximo capítulo apresento a concepção da Escola Sampaio sobre projeto político pedagógico.

## 5 CONCEPÇÃO DA ESCOLA SAMPAIO SOBRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O capítulo anterior tratou de esclarecer a proposta político pedagógica da SMED-POA/RS. O presente capítulo, após uma breve descrição da Escola Sampaio, trata de sua concepção sobre projeto político pedagógico, organizando-se em três subcapítulos. Inicia trazendo elementos sobre o processo atual de construção do projeto político pedagógico, transversalizando com informações sobre a elaboração do primeiro documento do projeto político pedagógico, a partir da vivência da escola na qual foi realizada a imersão, contendo dados sobre a pesquisa socioantropológica e a reestruturação deste documento.

A participação da comunidade escolar também é um dos aspectos tratados neste capítulo, considerando-se depoimentos de professores, funcionários, pais e comunidade. Além disso, o capítulo revela conflitos, contradições e tensões relacionadas ao projeto político pedagógico, a partir das discussões sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores, a relação entre o sistema de ensino e os conflitos causados pela avaliação, bem como as tensões entre professores e funcionários. Por fim, apresenta os projetos da Escola Sampaio, notadamente *Cidade Escola*, *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* e projetos e programas como atividades mistas.

### 5.1 SOBRE A ESCOLA SAMPAIO

A Escola Sampaio está localizada na zona leste da cidade de Porto Alegre/RS, como já mencionado. As obras de construção da escola tiveram início em 1956, sendo concluídas em 1957. Como era o costume na época, os pavilhões foram construídos em madeira, o que ficou conhecido popularmente como *brizoletas*, devido ao nome do prefeito da época, Leonel de Moura Brizola. Essa estrutura física inicial da escola foi modificada diversas vezes ao longo dos anos, finalizando em 1978. Todavia, como as demandas pelo ensino fundamental na localidade continuaram a ampliar, em 1991 o poder público iniciou a construção de novos prédios de alvenaria, otimizando a oferta de vagas na escola. Foi necessário, nesse sentido, reduzir o número de turmas na instituição, deslocando o maior número de

alunos para uma escola pública municipal próxima, na ocasião recentemente inaugurada.

Durante o ano de 1995, a escola passou por muitas transformações, tanto de estrutura física – pois estava sendo finalizada a obra dos prédios – quanto pedagógica. No dia 8 de setembro de 1996, foi inaugurada a chamada parte nova da escola, a qual continha quatro prédios de dois pisos cada um. Além dessa finalização do espaço físico, houve uma mudança de concepção pedagógica, constituída pela passagem do sistema seriado para o sistema de Ciclos de formação. Esse processo se concretizou em março de 1997; a partir deste momento, deu-se início à elaboração do Regimento Escolar<sup>33</sup>.

Neste mesmo ano, a escola se beneficiou com a implantação de um projeto-piloto da Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre (PROCEMPA), objetivando informatizar a escola, passando a dispor de uma sala de informática com 15 computadores, e mais um na secretaria. Houve, também, a configuração de uma parceria entre o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com vistas ao assessoramento para a elaboração e realização de trabalhos e projetos utilizando as novas tecnologias.

Desde 2006 até a realização da coleta dos dados (dezembro de 2008), a Escola Sampaio oportunizou aos estudantes universitários em fase de estágio supervisionado em suas instituições, a possibilidade de realizarem-no na escola, procurando fazer um elo entre ensino, pesquisa e extensão. Neste período registrou-se, também, uma parceria entre a escola e a Pontifícia Universidade Católica/RS (PUC/RS), através do trabalho integrado entre escola-comunidade-módulo, além do desenvolvimento de projetos interdisciplinares com os cursos de odontologia, psicopedagogia, psicologia, serviço social e psiquiatria. A escola acolhe e participa de iniciativas propostas por Organizações Não Governamentais (ONGs), programas na comunidade, entre outros.

No início do ano letivo de 2009 a Escola Sampaio contava com cerca de 1.400 alunos, 18 funcionários e 102 professores.

---

<sup>33</sup>Informações obtidas em [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br). Acesso em 30 de agosto de 2009.



## 5.2 CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

A temática da construção dos projetos político pedagógicos das escolas viu-se intensificada por volta de 1996, ano da LDBEN 9.394. Também neste ano, a partir do Parecer 005, do Conselho Municipal de Educação do Porto Alegre (CME-POA), a RME-POA/RS iniciou a implementação do Regimento Escolar – Documento Referência para a Escola Cidadã e Bases Curriculares para Classes I, II e III ciclos (PORTO ALEGRE, 2003).

A primeira escola pública municipal a ter a Proposta Pedagógica dos Ciclos de formação implementada foi a EMEF da Vila Monte Cristo, através do Parecer 003, de 1996, emitido pelo CME-POA. Posteriormente, toda a RME-POA/RS teve implementada a proposta, a partir da adesão do Regimento Escolar – Documento Referência para a Escola Cidadã e Bases Curriculares para Classes I, II e III ciclos (PORTO ALEGRE, 2003). É importante salientar que este processo de implementação da proposta não foi simples, tampouco desprovido de conflitos. Muitas escolas não queriam passar por esse processo; contudo, conforme externado pelas equipes diretivas e corpo docente, todas tiveram de “ciclar”. Esse processo, conduzido pela SMED-POA/RS, de acordo com as escolas, foi pouco democrático (CQ, p.19).

Desde 2005 a SMED-POA/RS iniciou a assessoria às escolas, com vistas à reelaboração dos projetos político pedagógicos. No início de 2008, as ações foram intensificadas, considerando-se a necessidade das finalizações do registro escrito desses projetos, direcionando-os às aprovações junto ao Conselho Municipal de Educação. No entanto, até setembro de 2009, poucas escolas conseguiram finalizar esses registros.

Durante a entrevista realizada com a vice-diretora da Escola Sampaio, em dezembro de 2008, ela explicou que, naquele momento, a instituição encontrava-se retomando o primeiro projeto político pedagógico, assim como estavam fazendo as demais escolas da RME-POA/RS. De acordo com a entrevistada, durante as reuniões pedagógicas tinham sido destinadas várias datas para essa discussão e reelaboração (CE, p. 97).

### 5.2.1 Primeiro projeto político pedagógico da escola

Na visão da ex-vice-diretora da Escola Sampaio, antes de 1996 “não se falava em projeto político pedagógico, mas em plano pedagógico. Nesse plano, já apareciam mudanças no sistema de ensino para os ciclos de formação. Segundo a ex-vice-diretora, nessa ocasião foram feitas “experiências de alfabetização” (CE, p. 53). Em se tratando da construção do projeto político pedagógico, o processo aconteceu

dentro de todos os tramites legais, havendo reuniões para construí-lo. Após essa etapa, houve até a pesquisa de campo, quando fomos nas casas das pessoas para que nos dessem depoimentos e participassem do processo. Depois desse plano, a escola mudou, até no sentido das estratégias, do tipo, quais eram as falas da comunidade. Dentro dessas falas, o plano pedagógico foi construído. (CE, p. 49).

De acordo com a ex-vice-diretora da Escola Sampaio, segmentos da comunidade escolar participaram da construção do projeto político pedagógico, destacando-se os alunos das turmas de educação de jovens e adultos (EJA).

Pelo que eu me lembro eram os alunos da EJA que se envolviam mais. A gente tinha uma creche, o Centro Comunitário, que foi solicitado pela comunidade no Orçamento Participativo, porque antigamente, naquela vila, não havia o Abrindo Espaços. O Orçamento Participativo é que dava conta disso, como o empréstimo da escola. E tinha um Centro, mas não era o Centro Comunitário, era uma associação de moradores da Vila. Essa associação era muito atuante. Nós tínhamos vários eventos que a gente participava junto com a associação. A associação oferecia oficinas profissionalizantes, do tipo medicinal, em que aproveitavam as ervas para fazer sabonetes e pomadas. Tivemos, também, uma padaria, com forno e tudo quanto era coisa. Inclusive, nos eventos que a gente tinha, os nossos alunos levavam salgadinhos para vender e eram muito bem recebidos. Os alunos tiveram muita oportunidade, esse lado todo social, que a vila lá tem esse lado muito presente de comunidade, de associações que fazem todo esse trabalho. Também eles tinham tudo isso. (CE, p. 52).

Conforme a ex-vice-diretora, a escola sempre procurou alternativas para a melhoria do ensino, destacando-se a alfabetização, muitas vezes com a utilização de música nesse processo. Posteriormente, passou-se para o sistema construtivista, “partindo-se do todo” (CE, p. 53). Nessa época, os alunos tinham noção de pré-silábico, silábico e alfabético. O trabalho, de acordo com a ex-vice-diretora, era feito principalmente com a turma de progressão do I ciclo, a fim de ter resultados mais consistentes e produtivos. Em seu depoimento, ela expressou:

Foi um trabalho que eu fiz durante vários anos e tive muito sucesso! Os alunos trabalhavam muito bem com essa parte, eles começavam a ler, a fazer textos e, inclusive, quando eu comecei com essa linha construtivista, as outras turmas se envolveram. Foi muito bonito isso! (CE, p. 53-54).

Aos poucos, a música começou a ampliar sua inserção no processo de escolarização, considerando-se o letramento e a integração com o todo da escola. A esse respeito, a ex-vice-diretora comentou:

No início, logo que a professora de música veio para escola, ela organizava muitas apresentações no fim do ano, onde a música era muito divulgada. Tinha vários eventos, e a professora de música sempre procurava fazer apresentações aos sábados, quando chamava os pais e fazia todo esse trabalho. Então, a música estava incluída, não assim solenemente, mas sempre tinha essa participação da comunidade também. (CE, p. 52).

Na ocasião da elaboração do primeiro projeto político pedagógico, de acordo com a ex-vice-diretora, a professora de música já fazia parte do grupo de professores da Escola Sampaio. Conforme a atual equipe diretiva, sempre houve a intenção da professora de música em ampliar a oferta musical e participar cada vez mais das atividades escolares. Para a equipe diretiva,

desde que a professora de música entrou na escola, sempre falava de um projeto de música. Aí, nós dizíamos para ela: “Então, faz, faz o projeto e vamos levar!”. E, aí, até que um dia ela fez e nós levamos ao coletivo da escola, e foi aceito. Foram criadas 10 horas de projeto para a música. Não lembro em que época foi isso, faz muitos anos, acho que sete anos, talvez no ano de 2001. Não sei exatamente, porque falta um registro das datas certas dessas coisas. Passa tão rápido que, às vezes, a gente não se dá conta. Mas, isso já está acontecendo há muito tempo. (CE, p. 13).

Conforme a ex-vice-diretora, sempre houve uma preocupação em relação à participação da comunidade do entorno na vida da escola. Para ela, havia encontros com a comunidade, incluindo alunos e pais, “para trabalhar sobre a biodiversidade” (CE, p. 52).

Então, a gente fazia chás, chamávamos uma pessoa da comunidade, uma senhora bem idosa, os meus alunos fizeram todo um trabalho de campo para ver qual a pessoa que morava há mais tempo na vila. E dessa transmissão de conhecimento que ela tinha, através dos chás, ela mantinha uma certa linha em toda família, que eles sempre sabem qual o chá que tu podes usar para isso ou para aquilo. A gente fazia uma parceria entre a escola e os alunos, trabalhando esses aspectos com a comunidade. (CE, p. 52).

A participação da comunidade também ocorreu quando da elaboração do primeiro projeto político pedagógico da escola, o que, em algumas situações, revelou resistências por parte dos segmentos escolares. A ex-vice-diretora, ao relembrar desse processo, comentou sobre o interesse dos pais.

Os pais sempre se preocuparam muito com o aprendizado de seus filhos. Nós tínhamos um hábito diferente de fazer encontro com os pais. Fazíamos um chá para agregar, para que eles tivessem esse hábito. Então, as mães participavam, não muito assim, mas sempre o mesmo grupo tinha essa participação. E nós tínhamos uma mãe que era representante da comunidade, que era também muito participante. Então, a gente tinha encontros da comunidade sempre no fim do ano, e fazíamos um tipo de um projeto político pedagógico. A escola reunia os pais, no centro da escola, naquela parte coberta, para que eles participassem das próximas atividades que teriam no ano seguinte. Então, eles davam opiniões. A reclamação maior deles, que eu cheguei a colher, é que muitos achavam que os filhos não estavam aprendendo como na escola estadual. De fato, existe a comparação até hoje. Porque as outras escolas eram seriadas e a nossa estava implantando os ciclos. Isso aconteceu no momento da implementação do sistema de ensino por ciclos de aprendizagem. E as reclamações continuaram, inclusive as mães reclamavam quanto às turmas de progressão do III ciclo. (CE, p. 51-53).

### **5.2.2 Pesquisa socioantropológica: conhecendo a comunidade**

Para a elaboração do primeiro projeto político pedagógico, de acordo com a ex-vice-diretora da Escola Sampaio, um grupo de professores realizou uma pesquisa socioantropológica para subsidiar o planejamento do trabalho pedagógico, a partir da realidade dos alunos. O objetivo era conhecer melhor a comunidade, com vistas à elaboração da proposta. Em meados de 1996, os professores organizaram-se em grupos; após, direcionaram-se às casas, cobrindo todo o entorno da vila, conversando com as pessoas e fazendo a pesquisa. Os professores utilizaram um questionário previamente elaborado para a coleta dos dados (CE, p. 49-50). De posse dos dados originados dessa coleta, os professores organizavam o planejamento considerando o complexo temático (PORTO ALEGRE, 1996). Na ocasião, internamente na escola denominavam de “teia”. A esse respeito, a ex-vice-diretora da escola Sampaio comentou:

Chamávamos de teias, onde se tinha o centro e depois os vários vieses, envolvendo sempre a fala e as expectativas da comunidade. Nós trabalhávamos as grandes áreas, como português, história, geografia, ciências e matemática no outro bloco. A gente trabalhava assim, e eu me lembro que, quando eu entrei na escola, foi implantado o sistema da escola

por ciclos e, aí, a gente começou a mudar toda essa estrutura de escola, até no lado pedagógico. (CE, p. 49-50).

O campo conceitual que fundamenta a Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação da RME-POA/RS é o complexo temático e um conjunto de princípios gerados a partir de situações-problema concretos. Por esse motivo a pesquisa socioantropológica constituiu-se necessária, considerando-se a coleta dos problemas e da realidade da comunidade do entorno da escola. Nesse sentido, “de uma situação advêm muitos conceitos e, reciprocamente, um conceito remete a muitas situações, de maneira que os educandos podem obter das novas situações e dos novos conceitos, aprendizagens significativas, ampliando ou mesmo rechaçando antigas ideias”. Nesse sentido, o conjunto de conceitos está disposto tal uma “teia-trama intencional na qual estão integradas ideias que organizam as aprendizagens escolares” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 25).

### **5.2.3 (Re)Elaboração do projeto político pedagógico**

De acordo com depoimentos da equipe diretiva, a prioridade estabelecida para o ano de 2009 era a finalização da escrita do projeto político pedagógico da escola. Apesar de, no momento da entrevista, ainda não estar finalizado o documento, a equipe diretiva da escola ressaltou que o projeto político pedagógico acontece “mesmo não sendo planejado. Ele está acontecendo” (CE, p. 13).

Quanto à participação na construção do projeto político pedagógico, a equipe diretiva disse que o mesmo se encontra no coletivo todo, apesar de sua construção não ter iniciado deste modo (CE, p. 13).

Olha, o que eu sei é que a gente está quase no fim. Provavelmente apareça uma parte para os projetos e para a música, eu não consegui participar muito desta parte, mas nós estamos fazendo o texto do projeto político pedagógico, até deixamos o material na sala dos professores, para que todo mundo possa ler, opinar e modificar, escrevendo no próprio texto. Mas eu, particularmente, não consegui ainda sentar e ler o material. É um calhamaço! As gurias da coordenação pedagógica é que estão encabeçando isso. (CE, p. 97).

A coordenadora do Projeto *Cidade Escola* também comentou sobre a elaboração do projeto político pedagógico. Para ela, esse processo foi mais

ênfatisado no ano de 2008, “mais diretamente, com mais atenção e direção” (CE, p. 103).

Apesar de a equipe diretiva e outros professores comentarem a respeito do projeto político pedagógico da Escola Sampaio e de suas participações nessa elaboração, alguns membros da comunidade escolar parecem não se sentir efetivamente participantes. Para um professor de educação física entrevistado, o

projeto político pedagógico é o “plus” aqui na escola. De fato, nesse ano de 2008, nós começamos a discutir a proposta pedagógica. Mas, os nossos interesses, em função, eu acho, de uma cultura, de uma história da escola que vem se desenhando há alguns anos, nós temos uma deterioração bastante grande nas relações interpessoais. Isso se reflete, também, na construção de uma proposta em que as pessoas são convidadas a participar; mas, de fato, essa proposta não vai refletir a escola, entendida essa escola como inserida dentro da vila. Vai ser uma proposta pedagógica, mais ou menos, como se dizia, para inglês ver. Então, ela vai ser construída, ali, pela supervisão e por algumas pessoas da direção, que estão sendo compradas para fazer uma proposta pedagógica. E estão escrevendo, colocando coisas. Polêmicas à parte, vai haver uma proposta pedagógica, mas não vai refletir o todo nessa construção. O envolvimento, o comprometimento dos professores, porque nós somos um grupo, para não dizer um grupo péssimo de trabalho, um grupo muito ruim. Então, vou dizer simplesmente o que eu já disse, eu vou classificar como um grupo heterogêneo, bastante heterogêneo. (CE, p. 80-81).

Para esse professor, o processo de construção do projeto político pedagógico da escola estaria conforme algumas pessoas gostariam que ele fosse. Ele explicou:

As pessoas, quando não se sentem parte aqui na escola, elas se isolam. O pessoal diz: “Oh, não está dando, estou saindo fora, escreve como tu quiser, e pronto!” Então, talvez seja esse movimento de as pessoas tentarem colocar alguma coisa “guela” abaixo para os estudantes e para comunidade. Depois, construir uma proposta pedagógica, as pessoas pensam: “Não estão dizendo o que eu quero, eu saio!” Aí, então, fica aquele grupo, construindo e dizendo o que quer. Aí é que eu acho que começa a se excluir as diferentes áreas. Porque daí, a visão é de duas, três pessoas sobre como a educação deve ser. (CE, p. 84).

A não participação na elaboração do projeto político pedagógico da escola é, atualmente, um assunto tratado por vários estudos (LIMA, 2001; SÁ, 2001; PARO, 1998). Para Lima (2001), a não participação se caracteriza por limitar, formalmente e com sutileza, a chance de participação dos atores, à medida que “a não participação é uma das orientações possíveis que pode igualmente concentrar diferentes significados” (p. 87). Lima classifica essa participação, selecionando por critérios,

distinguindo-se alguns tipos como a não participação consagrada por omissão, que acontece quando nos instrumentos normativos não é nomeada ou prevista a participação dos atores, ou, então, se estipulam modalidades de participação que, ao serem posteriormente regulamentadas, afastam certos tipos de pessoas (LIMA, 2001).

Sá (2001) reporta-se a um tipo de participação episódica, ou seja, que acontece apenas em certos períodos, mais precisamente, em certos eventos, como no caso da Escola Sampaio. Paro (1998) sugere que há uma tendência geral em se acreditar que a não participação ocorre em virtude de uma oposição natural dos atores a todo e qualquer tipo de participação. Mas, no entender do autor, muito embora “nem todos apelem para uma inclinação ‘natural’ das pessoas à não participação, parece difundida no senso comum a crença em que a não participação se deve a uma espécie de comodismo sem razão de ser, próprio de nossa tradição cultural” (PARO, 1998, p. 52).

Ao lembrar sua atuação na Escola Sampaio, a ex-vice-diretora afirmou perceber que alguns acontecimentos da vida escolar acabavam influenciando na elaboração do projeto político pedagógico, principalmente em se tratando da música, muito presente e marcante na escola. De acordo com ela, “querendo ou não, existe o projeto político pedagógico é este é sempre algo passível de troca, sempre está havendo mais um envolvimento quanto à música” (CE, p. 61).

Esta opinião foi partilhada pela coordenadora cultural. Para ela, a música consegue se inserir no projeto político pedagógico, pois “nós estamos organizando agora o projeto político pedagógico e o nosso regimento, e isso é ponto pacífico. Nós temos, inclusive, garantidas as oficinas de música” (CE, p. 20). Apesar dos comentários sobre a garantia da presença da música, o documento ainda não estava finalizado, o que remete a questionamentos.

Então, ali está garantida sim, a questão da música, o que independe do lugar, podendo ser o Projeto *Cidade Escola* ou outro, porque vai permanecer, está garantido, porque já era garantido antes. Esse Projeto da *Oficina de Musicalização* já existe de longa data; então, independente de existir ou não o Projeto *Cidade Escola*, vai permanecer o Projeto de *Oficina de Musicalização*. (CE, p. 20).

Ao tratar das potencialidades musicais apresentadas pelos alunos da escola, o professor de educação física salientou a relevância dessa utilização com vistas ao processo educativo.

Esses dias, eu acho que no mês passado, eu e mais duas professoras estávamos comentando: “Puxa vida, que bacana seria tentar entender o que eles estão nos dizendo e tentar trabalhar de acordo com o movimento que eles estão nos dizendo!”. Então, sei lá, se a gente pudesse comprar tambores, taróis, instrumentos musicais com que eles pudessem nos mostrar suas habilidades e, aos poucos, a gente pudesse ir chamando quem entende de música para nos fazer entender o próprio processo de conhecimento deles. Como é que esses caras aprendem? Então, que eles pudessem nos mostrar através da música, que é uma coisa que eles curtem. E eles já nos mostraram isso! Tem duas coisas que eles gostam bastante, a música e o esporte. Se a gente pudesse tentar entender como esses caras aprendem, a partir desses elementos... (CE, p. 84-85).

#### **5.2.4 Organização do documento do projeto político pedagógico**

Como dito, a intenção, na época da entrevista (dezembro de 2008), era de finalizar em breve a organização final do documento do projeto político pedagógico da Escola Sampaio. Essa expectativa foi traduzida pela coordenadora do Projeto *Cidade Escola*. Segundo ela, em 2009 o registro escrito deveria estar finalizado (CE, p. 103).

Até a finalização da coleta dos dados na escola, meados de dezembro de 2008, grande parte do projeto político pedagógico já estava escrita e revisada. Exposto na sala dos professores, o esboço do documento continha, na ocasião, agradecimento, dedicatória, epígrafe, sumário, dados de identificação e introdução, na qual é apresentada a concepção escola sobre projeto político pedagógico. Com a autorização da equipe diretiva pude consultar o documento, onde lê-se o seguinte:

O projeto político pedagógico deve expressar o reconhecimento das identidades dos alunos, dos trabalhadores na educação, dos pais e dos demais participantes da comunidade, abrangendo a viabilização de uma sociedade mais justa e democrática, o respeito à diversidade e à promoção da solidariedade [...] é fruto de um processo de planejamento que descreve, ao mesmo tempo, a escola que temos e apresenta a direção de intenções de seus segmentos rumo à escola que queremos. É, portanto, um documento norteador que considera o anteriormente elaborado, fundamenta-se no contexto e na realidade atual e coloca o seu olhar dirigido para o futuro. Enquanto produto emerge do todo dentro de uma visão contextualizada da comunidade, da escola e do processo educativo, usando a fundamentação e a sustentação da prática docente. Seu texto referencial é produto da construção coletiva do sujeito, está diretamente voltado para o



interesse da comunidade, onde a escola está inserida. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA SAMPAIO, 2008).

Também faziam parte deste documento em elaboração, os fundamentos legais (Resoluções 005, 006 e 008, do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre), os fundamentos filosóficos, socioantropológicos, epistemológicos e psicopedagógicos, diagnóstico da Escola Sampaio, corpo docente e discente, níveis e modalidades de ensino, proposta pedagógica do trabalho educacional da escola, incluindo concepção de currículo, organização do ensino, estratégias de aprendizagem, organização dos tempos e espaços escolares, avaliação, entre outros itens de natureza pedagógica, administrativa, financeira e jurídica.

É salientado, no início do documento, que o mesmo

constitui-se referência para a escola. Não se pretende detalhado e rígido, mas flexível e passível de permanência nas temáticas de avaliação e reformulações [...]. Em seu texto encontram-se os princípios, a filosofia e a organização do trabalho pedagógico de escola. As concepções de conhecimento da aprendizagem têm como fundamentos referentes ao planejamento, avaliação e organização do ensino. Este documento apresenta, ainda, um elemento de ações intencionais que têm compromisso com a formação de toda a comunidade escolar e, por isso mesmo, estará disponível o acesso de todos devendo ser lido periodicamente, avaliado sistematicamente e permanentemente reformulado. Ao assumir a construção deste projeto político pedagógico a escola resgatou a sua autonomia e noção de espaço público, local de debate, local de reflexão coletiva, discussão sobre seus problemas, desejos e possibilidades em termos de ações concretas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA SAMPAIO, 2008).

Ao final do projeto político pedagógico encontravam-se alguns anexos, como planilhas dos ciclos, com nomes dos professores, organograma, hino da escola, relação de todos os diretores, desenho da fachada da escola, calendário escolar, atos legais para criação e autorização da escola e quadro de recursos humanos.

### 5.3 PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

#### 5.3.1 Participação dos professores

Ao realizar a leitura do texto do projeto político pedagógico, disponível na sala dos professores, percebi a existência de alguns apontamentos feitos pelos

professores que se dispuseram a lê-lo, revisá-lo e fazer alguns ajustes. Dentre essas contribuições observei alertas para algumas inclusões: Lei 10.639<sup>34</sup>, questões de gênero e sexualidade, contribuições do Congresso de Educação de Porto Alegre, ocorrido em 2004, do Plano Nacional de Educação e da LDBEN 9.394/96. Outro destaque foi o termo Escola Cidadã, indicando a necessidade de se refletir sobre a inclusão ou na desta denominação, considerando-se que o mesmo remete a uma gestão política específica pela qual a SMED-POA/RS e a Prefeitura de Porto Alegre passou, mas que não mais se encontrava na atual gestão do sistema de ensino e da cidade.

A Educação Popular foi referida no texto do projeto político pedagógico, principalmente no que tange aos objetivos e à função social. No documento do projeto político pedagógico da Escola Sampaio consta que a função social

é entendida como espaço vivo e democrático privilegiado na ação educativa, deve buscar a superação de todo tipo de discriminação e preconceito, oferecendo um ensino de qualidade que atenda às necessidades e características do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, dentro dos vários objetivos a que a escola se propõe, podemos citar o de formação de consciência social, crítica, solidária e democrática. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA SAMPAIO, 2008).

Além dessas inclusões, verifiquei que o Projeto da *Oficina de Musicalização* também fazia parte dos anexos do documento do projeto político pedagógico. Na Metodologia do Projeto da *Oficina de Musicalização*, encontrava-se o seguinte:

Tencionamos desenvolver o presente projeto, utilizando-nos do referencial da pesquisa-ação participante, na qual todos os sujeitos são desafiados a participar ativamente de todos os passos do projeto, da elaboração inicial, passando pela execução em diferentes níveis, até a produção de sínteses e avaliação no e do processo. (CFS, p. 7).

Nesse sentido, ao explicitar a inserção do Projeto da *Oficina de Musicalização* no documento, a escola foi ao encontro da proposição do GT Ensino Fundamental e Médio do X Encontro Anual da ABEM (2001), ou seja, a busca de uma maior integração da música com o projeto político pedagógico e com o todo da escola, incluindo-o no texto do documento (BELLOCHIO, 2001).

---

<sup>34</sup> A Lei Federal Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a LDBEN 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Um dos professores entrevistados, que ministra aulas de educação física na Escola Sampaio, ingressou na RME-POA/RS em 2007, sendo lotado nesta escola. Durante a entrevista ele comentou sobre sua percepção em relação à construção do projeto político pedagógico. De acordo com o professor, como todas as escolas, “esta é uma escola ‘singular’. A política pedagógica nesta escola”, de acordo com sua opinião, “adquire contornos bastante singulares” (CE, p. 79).

Quanto à construção do projeto político pedagógico, o professor comentou que, ao chegar à escola, tentou apropriar-se do espaço escolar e dos “conceitos” e, para ele, foi uma “profunda decepção ver que não existia uma proposta político pedagógica, tampouco preocupação em tê-la. Também não existia nenhum movimento político para construí-lo” (CE, p. 79). Para o professor, os conflitos foram inúmeros, pois, de acordo com suas explicações, em sua prática, ele procura ser um “professor reflexivo”<sup>35</sup>, que sempre busca entender e investigar a própria prática (CE, p. 79). Porém, ao ingressar nesta escola, não encontrou nenhum tipo de referencial que pudesse embasá-lo nesta busca.

O que eu percebi na escola, de 2007 para cá, foi que cada professor constrói sua prática como quiser. A preocupação da escola não é construir conceitos, nem trabalhar o referencial, ou entender o que a comunidade está nos dizendo; mas é dar conta da demanda formal de fazer educação. A grande preocupação é que o professor não pode faltar! O que ele trabalha, o que ele deixa de fazer, não importa, não existe motivo de interesse. Se o professor veio, ele é um professor maravilhoso! Simples e duramente assim! (CE, p. 79-80).

A percepção do professor de educação física da escola em relação à necessidade de participar e apropriar-se do projeto político pedagógico e, em especial, da participação no processo de construção deste projeto, está em sintonia com os estudos em educação. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a “prática reflexiva não deve ser solitária do professor, essa prática deve estar inserida nas relações institucionais e sociais, sob pressupostos explícitos dos projetos educativos nos quais expressam interesses e contradições diversas” (p. 26). Além disso,

---

<sup>35</sup>A expressão “professor reflexivo” começou a aparecer no cenário educacional mundial no início dos anos 1990, sendo Donald Schön seu principal formulador (PIMENTA, 2005). Pimenta explica que, ao valorizar a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria Polanyi, Schön propôs uma epistemologia da prática, valorizando a prática profissional como momento de construção de conhecimento, o que se dá através da reflexão, análise e problematização, reconhecendo o conhecimento tácito inerente às soluções encontradas no ato.

participação e a democracia são princípios fundamentais para o projeto político pedagógico.

A opinião do professor de educação física, todavia, de acordo com suas próprias informações, não parece ser partilhada pelos demais professores da Escola Sampaio. A professora de língua portuguesa que, na ocasião da entrevista (dezembro de 2008), também coordenava o Projeto *Cidade Escola*, apresentou seu enfoque ao analisar a participação da comunidade escolar, notadamente os pais de alunos da escola. De acordo com a professora, ao longo de seus anos de docência, percebeu movimentos de incentivo à participação dos pais, o que se traduziu em um direcionamento do trabalho da equipe diretiva a este propósito. A professora, contudo, também observou dificuldades nesse processo. Mas, diferentemente do professor de educação física, a professora creditou estes entraves à própria comunidade. Para ela, a comunidade não tem o costume de participar e, por esse motivo, não se consegue resultados muito positivos. Nas suas palavras, “estas atitudes da comunidade não favorecem à aquisição de frutos grandes e rápidos” no processo educativo (CE, p. 105).

Os professores de educação física e língua portuguesa têm tempos de trabalho diferentes na Escola Sampaio. A professora de língua portuguesa desenvolve atividades docentes na escola desde 2001, ao passo que o professor de educação física ingressou em 2007. Este pode ser um aspecto importante a ser considerado na análise dos dados. A professora de língua portuguesa, talvez com mais experiências vividas na escola, parece ter outros elementos de comparação e dimensionamentos das práticas escolares. Nesse sentido, a prática e a inserção no projeto político pedagógico da escola podem ter contribuído para a atuação da professora de língua portuguesa. Conforme Severino (2003) explica, “a relação pedagógica envolve a totalidade da condição humana, implica todos os aspectos da existência das pessoas, serve-se de todos os seus recursos, mas configura-se numa especificidade própria” de cada professor (p. 87). Então, para o autor, a qualidade da atuação dos professores será assegurada pelas

mediações pedagógicas, um complexo e articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua objetividade, que traduza competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política. Será como uma prática guiada por referências dessa natureza que o profissional da educação poderá exercer

sua função educativa no meio social, a partir de sua inserção num projeto educacional. (SEVERINO, 2003, p. 87).

### 5.3.2 Participação dos funcionários

A participação dos funcionários, de acordo com relatos da ex-vice-diretora da Escola Sampaio, tem diminuído ao longo dos anos. Para ela, no

início, até os funcionários participavam. Quando nós tínhamos reuniões de formação, eles participavam desde o início. Desde que eu entrei na escola os funcionários, os segmentos pais, alunos, todos participavam desses eventos. (CE, p. 56).

Ao conversar com a ex-vice-diretora, questionei-lhe sobre a autonomia dos funcionários nas discussões do projeto político pedagógico. Para ela,

não houve muita autonomia em todas as épocas, mas principalmente agora nesses últimos seis anos; a escola sempre valorizava, chamava os funcionários para que eles participassem. Não só na hora do Conselho Escolar que tinha que assinar os papéis, mas em outros momentos a direção sempre chamava os funcionários para participarem. (CE, p. 56-57).

De acordo com a ex-vice-diretora, um dos problemas que têm se apresentando na Escola Sampaio e em outras escolas da RME-POA/RS é a paulatina diminuição da presença de funcionários concursados, os quais têm sido substituídos pelos funcionários cooperativados. Vale salientar que os funcionários cooperativados não podem participar dos processos de construção do projeto político pedagógico, pois não fazem parte da RME-POA/RS, não tendo direito a voto. Além disso, o que agrava a situação é o fato de estes funcionários, após um determinado tempo, serem substituídos, o que causa uma descontinuidade no trabalho. De acordo com a ex-vice-diretora, inicialmente os funcionários cooperativados participavam de todo o processo escolar. Todavia,

depois de um tempo, eles não estavam mais na escola. Depois que as cooperativas entraram ficou muito rotativo. Foi muito difícil o período de adaptação. Muito difícil, as pessoas não aceitavam. Atualmente, a Escola Sampaio tem um ou dois funcionários concursados de serviços gerais e quatro da cozinha. O restante dos funcionários são cooperativados, o que não é bom até na linha pedagógica. (CE, p. 57).

Uma das funcionárias cooperativadas da escola, apesar dos impedimentos legais para a efetiva participação nas decisões escolares, comentou sobre sua atuação junto à elaboração do projeto político pedagógico. Como ela tem filhos estudando na escola, pôde fazer parte do Conselho Escolar.

Eu também sou do Conselho Escolar. Quando tem reunião, eu vou. Aqui, também, quando tem reunião eu participo, não falto. Nós participamos escrevendo, dando ideias para o projeto. A gente também teve uma reunião lá na SMED, fizemos grupos, para esse negócio aí. (CE, p. 121-122).

Os funcionários da escola, participantes da comunidade escolar têm, também, informações importantes para a análise das concepções em relação à escola. Alguns destes funcionários fazem parte da comunidade do entorno, na medida em que moram nas proximidades da escola. É o caso de uma das funcionárias da limpeza, que participa como cooperativada. A SMED-POA/RS utiliza funcionários oriundos de cooperativas da cidade disponibilizando à RME-POA/RS e à própria sede da SMED-POA/RS, profissionais para o atendimento às escolas, que atuam como cozinheiras, auxiliares de cozinha e nos serviços gerais. Esses funcionários não são efetivos, mas trabalham por um tempo determinado, considerando-se a vigência do contrato da cooperativa com a Prefeitura de Porto Alegre.

Ao conversar com uma funcionária sobre sua percepção em relação à participação da comunidade na escola, ela disse perceber um crescimento nesse sentido. Para ela,

está tendo muita participação da comunidade. Não era assim antes! Eu acho que, talvez, tenha sido por medo do que acontecia antes. Agora, até acontecem, também, mas menos, porque quando tem a participação da comunidade diminui, a violência. Eu acho que as invasões da escola diminuíram. Eu acho, também, que a comunidade está respeitando mais. Quando trazem a comunidade aqui para dentro da escola é para participarem. Eu acho que isso diminui a violência. É muito melhor assim. A direção está procurando que a comunidade participe mais. (CE, p. 121).

### **5.3.3 Participação dos pais**

A participação dos pais na elaboração do projeto político pedagógico parece ser pouco significativa ou não existir. Ao comentar com a mãe de uma das alunas da escola a respeito dessa participação, a mesma revelou nunca ter sido chamada para

contribuir com o assunto. Segundo essa mãe, “eu nunca fui chamada, eu não sei desta parte” (CE, p. 93).

Os pais de alunos da escola, ao serem questionados a respeito de sua participação na vida escolar, têm opiniões e sugestões diversas em relação à escola e ao seu funcionamento. Um casal de pais que foi entrevistado possui dois filhos estudando na Escola Sampaio. Em seus comentários ambos revelaram ter muitas sugestões quanto às atividades musicais da escola, principalmente em se tratando das oficinas ofertadas nos finais de semana, no Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*. Contudo, ao perguntar-lhes se, em alguma ocasião, tinham externado essas opiniões à direção da Escola Sampaio, os mesmos revelaram não tê-lo feito, pois não percebiam espaços para estas discussões.

Ao mesmo tempo em que os pais externavam suas opiniões, também ponderavam a respeito das questões financeiras necessárias à viabilização de suas propostas por parte da escola, inclusive em relação às oficinas, pois necessitava a contratação de oficinairos. Para o pai, “nada é de graça, tudo tem um preço”, o que pode inviabilizar a realização de ações e, nesse sentido, ser uma das dificuldades que a Escola Sampaio estivesse enfrentando na ocasião (CE, p. 93).

Para Carneiro (2004), muitas vezes o que ocorre nas escolas é que, devido à escassez de recursos financeiros, a direção preocupa-se mais com a resolução desses problemas, “relegando a segundo plano o estabelecimento de medidas que viabilizem a criação de uma dinâmica nesse meio para suscitar a cooperação e a participação”. Para Carneiro, portanto, é “providencial” essa participação dos pais no cotidiano escolar (p. 82).

Participativo, de acordo com Gandin (2006), é uma palavra relevante na concepção de planejamento escolar.

Essa concepção procura buscar a ruptura com a tradicional separação entre concepção e execução (alguns pensam o que é importante fazer e outros executam as ordens dos que as criaram). Participação dentro da lógica do planejamento participativo está ligada à lógica da gestão democrática: é preciso envolver aqueles que vão implementar as decisões no processo de construção dos rumos da instituição. Assim, é preciso resistir a realizar uma participação cooptativa, em que a participação na definição de pequenos detalhes serve para legitimar “decisões pré-prontas” de alguns sobre o que realmente importa na vida da instituição. (GANDIN, 2006, p. 70).

### 5.3.4 Participação da comunidade

A participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico, bem como na escola como um todo, foi comentada pela coordenadora do Projeto *Cidade Escola*, que tem relações estreitas com a comunidade. Para ela, a participação da comunidade ocorre mais através da atuação no Conselho Escolar do que propriamente na elaboração do documento. Para ela,

particularmente neste ano [2008] tivemos uma atuação maior. A comunidade está mais presente, mais interessada, mais atuante. Então, nesse sentido, eu sinceramente observo uma atuação maior. Em anos anteriores não se conseguiu muito e, acredito, isso foi uma coisa muito gradativa. Eu digo isso porque, conhecendo a escola nestes seis anos, minhas descobertas também foram gradativas. E de muitas idas e vindas, inicialmente, quase como um susto, porque, na verdade, e estou falando bem particularmente, depois fui me inteirando das realidades. Então, hoje, eu acho que a atuação da comunidade é maior. (CE, p. 104).

Entretanto, em se tratando da elaboração do documento do projeto político pedagógico, parece não ser tão efetiva a participação da comunidade em geral. Para a coordenadora do Projeto *Cidade Escola*,

a comunidade em geral não está muito envolvida, e isso é muito necessário, porque, a longo prazo, nós temos o problema da violência e do tráfico de drogas, que é muito grande. Então, existe a comunidade escolar, que são os pais dos alunos, mas a comunidade em geral, assim me parece, é um outro mundo. Quanto à comunidade escolar, eu percebo, sim, um aumento da participação, embora não grande. Eu acho que os pais estão participando mais. Os pais estão participando mais, mas, assim, no interesse de ver como a escola está andando, o que a escola precisa, correndo atrás de como estão os filhos. (CE, p. 104-105).

De acordo com o documento do projeto político pedagógico, disponível na sala dos professores da escola, sua construção envolveu discussão e reflexão com os quatro segmentos da comunidade escolar: alunos, pais, funcionários e professores. Durante as visitas à Escola Sampaio percebi que alguns professores buscavam o documento para realizar a leitura. Inclusive, a supervisora pedagógica explicou-me que o documento encontrava-se neste local justamente para que todos pudessem lê-lo e interferir nesta construção.

Cabe ressaltar, a partir da leitura do documento em construção, a referência ao sistema seriado, e não aos Ciclos de formação. Na parte do currículo do projeto político pedagógico estava indicado no ensino fundamental “alunos de 5ª a 8ª série”,



ao invés de alunos dos ciclos. Esta parece ser uma contradição, à medida que a escola, bem como toda a RME-POA/RS, desenvolve o ensino a partir da proposta dos Ciclos, e não no Sistema Seriado.

A participação dos professores e demais segmentos da comunidade escolar (funcionários, alunos e pais), apesar dos relatos da equipe diretiva e da coordenadora do Projeto *Cidade Escola*, não pareceu ser tão ativa quanto preconizado e registrado no documento do projeto político pedagógico. Os relatos do professor de educação física e de pais, apresentados anteriormente, ratificam esta hipótese.

A não inclusão dos diversos segmentos da escola nesse processo pode gerar problemas para o alcance dos objetivos da escola, o que pode caracterizar uma gestão escolar não democrática. Além disso, essa não participação acaba não conferindo legitimidade ao projeto político pedagógico, pois a mesma “está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos no processo educativo” (VEIGA, 2003, p. 277). Nesse sentido, para Veiga,

a elaboração do projeto político pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. (VEIGA, 2003, p. 279).

Segundo Hora (1994), “a participação de professores, alunos, pais e funcionários na organização da escola será democrática se esse coletivo tiver entendimento, autonomia e criatividade na reorganização da escola para melhor propiciar a sua finalidade: democratização da sociedade pela democratização do saber” (p. 135). Nesse sentido, talvez uma ampliação da participação da comunidade no planejamento das atividades escolares possa diminuir conflitos, pois muitas vezes os pais e outros membros da comunidade escolar desconhecem as dificuldades financeiras que a escola tem de gerenciar. Além disso, ao trabalhar coletivamente, podem ser encontradas muitas soluções para diversos problemas, inclusive de recursos financeiros.

## 5.4 CONFLITOS, CONTRADIÇÕES E TENSÕES RELACIONADAS AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

### 5.4.1 Dificuldades enfrentadas pelos professores ao ingressarem nas escolas

Os professores que ingressam na RME-POA/RS enfrentam diversas dificuldades, conflitos e contradições no exercício da docência escolar. Na Escola Sampaio percebi que esses conflitos também se apresentaram. Durante entrevista com dois professores, ambos fizeram referência a esses sentimentos em relação ao projeto político pedagógico vivido na escola e aos conflitos resultantes.

O professor de educação física, ainda bastante sensibilizado com as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, devido ao seu recente ingresso na escola, comentou:

Sabe, se tu pegas a gente, os nossos colegas da Rede, a gente está submetido a condições de trabalho que beiram ao descaso e, como consequência, tem-se a insanidade. Há pouco tempo, mais ou menos dois meses atrás [outubro de 2008], eu disse em uma reunião, e todos ficaram me olhando com olhares que estavam entre uma certa indignação e um pouco de pena de mim, do tipo, coitadinho desse guri, coitadinho desse guri de 40 anos, está perdido esse guri. Eu disse na reunião: Olha, eu estou emburrecendo dentro dessa escola. Eu estou emburrecendo. Eu não me acho melhor do que ninguém, eu estudo para mim, para aprender. Agora, eu estou emburrecendo. Eu estou emburrecendo porque eu vim para cá, com uma proposta de trabalhar, de desenvolver as coisas, e elas são esvaziadas. O nosso interesse na escola não é um interesse que as pessoas aprendam alguma coisa, que elas consigam compreender o sentido de suas próprias vidas e dar um rumo para elas, e ter autonomia para seguir aquela velha ideia de Paulo Freire, de encontrar esse significado de autonomia e tentar segui-lo. Não, é esse outro, nós temos de dar conta da demanda, porque a SMED está no nosso pescoço. Então, vamos dar conta da demanda. Então, vamos fazer o seguinte, eu finjo que eu trabalho, certo? E é isso, vocês fingem que me pagam, vocês fingem que me cuidam, vocês fingem que me dão atenção, e eu finjo que trabalho aqui. Isso é muito complicado. Eu vejo que tem gente na SMED que está interessada em fazer as coisas, eu vejo que tem gente na escola que está interessada em fazer as coisas, eu sei que têm escolas em que as coisas funcionam. Mas, aqui, é tudo muito complicado. Chega à loucura! Desculpa o desabafo, mas é isso! (CE, p. 85-86).

A professora de língua portuguesa, que trabalha há mais tempo na escola, também relatou ter passado por dificuldades ao iniciar as atividades profissionais, em meados de 2001.

Olha, eu vou ser bem franca, então! Eu quase desisti. Eu vim, assim, de vinte e cinco anos de magistério público estadual, essencialmente do interior. Lá, nós também tínhamos problemas, sim. Eu também lidava com problemas de aprendizagem, de disciplina, mas não eram tantos assim como eu encontrei aqui! E, quando eu cheguei aqui, me considerando, assim, cheia de capacidade, de tudo o que eu aprendi, estudando para o concurso e tal. Porém, a realidade nua e crua, é quase outra realidade, e que a gente tem que rapidamente ter soluções em certos momentos, não tendo certeza de estar acertando ou errando. E eu, assim, com tantos anos de magistério, me vendo sempre com dificuldades de manter uma turma no seu devido trabalho durante todo um período ou dois de sala de aula. E quando eu entrei na escola, eu não estava conseguindo, não estava conseguindo mesmo. (CE, p. 105).

Para a professora muitas situações trouxeram-lhe dificuldades no cotidiano escolar. Conforme seu relato:

Houve uma professora que, quando chegou aqui na escola, usava um apito na sala de aula, porque ela não conseguia a atenção dos alunos. Eu comentei que, se eu soubesse disso antes, eu tinha usado esse equipamento (risos), esse recurso! Não, é brincadeira, é claro! Mas, eu te digo, era muito difícil! Então, eu tinha minhas turmas de língua portuguesa, pela manhã, no terceiro ciclo e, à tarde, eu fui convidada pela escola para assumir um regime de mais vinte horas, onde eu era volante. Daí, as dificuldades eram maiores. Eles não enxergavam a professora volante, no primeiro momento, como professora deles. Então, claro, eu usava de todos os meus conhecimentos, jeitos e formas para manter a turma motivada, preparava atividades, tinha sempre algo na manga e, seguidamente, a gente tinha que usar realmente de pulso muito firme. (CE, p. 106).

Apesar desses depoimentos sobre a época de ingresso da professora de língua portuguesa na escola, a mesma revelou que, aos poucos, as dificuldades foram diminuindo, o que resultou do próprio convívio com os professores e alunos.

Aos poucos as coisas foram se acomodando, porque a gente vai também conhecendo os alunos e eles também começam a nos enxergar como parte da escola. Diziam-me, assim, no início, que eles queriam que a gente fosse embora, porque, a princípio, quem chega novo, é estranho. Depois eles te aceitam e, daí, o trabalho começa a fluir um pouco melhor. Não que fique fácil, mas melhora um pouquinho. Então, eu me esforcei bastante para não desistir, pois realmente foi muito desgastante. Nossos alunos têm um problema muito sério de organização e de aprendizagem e, nesse sentido, eu acho, sinceramente, que alguma mudança deveria acontecer, mas não sei o quê. (CE, p. 106).

Na análise da professora, ter paciência e perseverança foi decisivo para encontrar caminhos alternativos para o desenvolvimento da docência na escola.

Foi importante, também, que eu fosse ficando, pois acabei gostando e assumindo essa posição. E, aos poucos, eu também aprendi muito. Eu diria

que eu aprendi a ser professora foi aqui na escola. A visão de alunos, a escola, a coisa vai mudando aos poucos. Gradativamente vai mudando, porque trabalhar com tantos problemas sociais, assim, em minha volta, ainda não tinha acontecido. (CE, p. 107).

Os resultados no trabalho educativo dos professores podem ser influenciados pelo que se espera dos alunos. Para Gauthier *et al.* (1998), as expectativas “em relação a cada aluno são suscetíveis de ter grande impacto sobre seu desempenho escolar” (p. 251). As atitudes, do mesmo modo, conforme os autores, influenciam na constituição de um clima mais adequado e propício ao rendimento escolar. Para Cruickshank (1990), de modo geral, os professores que se “mostram estimulantes, encorajadores, calorosos, tolerantes, educados e delicados, confiantes, flexíveis e democratas parecem produzir muito mais efeitos favoráveis ao desempenho e bem-estar dos alunos” (p. 254).

#### **5.4.2 Sistemas de ensino, avaliação e conflitos no projeto político pedagógico**

Os conflitos e as resistências também podem se relacionar ao sistema de ensino e aos processos de avaliação. A ex-vice-diretora da Escola Sampaio, a esse respeito, comentou que alguns professores apresentavam resistências em relação a uma abordagem diferente de ensino por parte de algum colega. De acordo com suas informações,

alguns professores não aceitavam que se fizesse outro tipo de trabalho, assim, uma atividade, como eu fazia, unindo a parte da história e da geografia. Uma vez, quando trabalhei com ciências, em uma abordagem de biodiversidade, trabalhando com chás e envolvendo a comunidade, esse foi um trabalho que os demais professores não aceitaram muito. (CE, p. 55).

Ao perguntar-lhe sobre as razões que levavam alguns professores a ter esse tipo de procedimento, a ex-vice-diretora explicou que muitas vezes era devido às concepções de ensino e educação de seus colegas:

Ensinar, na concepção deles, era ficar dentro da sala de aula, com português, matemática, história e geografia. Inclusive, a resistência era muito grande, também, nessa parte pedagógica, onde cada aluno tinha a sua pasta e todos os conteúdos trabalhados eram colocados na pasta. E esse trabalho, depois disso, tinha que ser avaliado no conselho de classe e era visto o crescimento do aluno dentro desse bimestre ou trimestre. Então, foi um trabalho que, para muitos professores, foi bem difícil. Houve uma

resistência muito grande. E isso tudo está ligado diretamente ao projeto político pedagógico, é um envolvimento com aluno. (CE, p. 55).

Além das questões de ensino e aprendizagem, as concepções de avaliação também corroboraram para a produção de conflitos nas práticas escolares. De acordo com a ex-vice-diretora da escola,

a resistência foi muito grande a respeito das notas. A troca de sistema de avaliação foi uma evolução, que agora eu posso dizer que deu certo, porque, no início, foi mais difícil mudar o sistema de avaliação de notas para o parecer descritivo. O parecer descritivo exige muito mais do professor. Ele é todo feito durante o processo. Inclusive, no início, nós começamos a fazer, porque nós tínhamos um caderno onde cada aluno escrevia um dia. Ele fazia todas as tarefas. E esse era o comprovante que nós tínhamos. Porque a gente dava esse caderno para que, depois, quando chegasse ao final do processo, se aplicava tudo e depois se pegava todos os trabalhos, de português, de matemática, se fazia cópia de tudo e se colocava dentro desta pasta, ou seja, depois disso se fazia o parecer descritivo de cada aluno. Então, era um trabalho muito grande para o professor e que, para mim, valeu muito, porque se conhecia cada aluno. O aluno não era mais tratado como um grupo, mas era reconhecido individualmente. Depois disto se fazia uma reunião com os pais onde era lido, explicado e comprovado, através dos trabalhos, o que eles faziam e o seu crescimento. E, se considerando isso também, foi uma inovação, considerando cada um como ser participante e crescente. (CE, p. 56).

A avaliação tem sido tratada pelos estudiosos (HARGEAVES *et al.*, 2002; HOFFMANN, 2001). De um modo geral, a literatura concorda quanto às dificuldades inerentes a esse processo nas escolas, pois “representam importantes mudanças de paradigma no pensamento a respeito do aprendizado, das escolas e do ensino” (HARGEAVES *et al.*, 2002, p. 55). Além disso, as mudanças educacionais verdadeiras não são garantidas “apenas quando são enunciados novos padrões e quando são lançadas novas ordens”, pois uma mudança significativa na educação e nos processos de avaliação, que conduza “ao ensino e aprendizado mais eficaz, é complexa e difícil, mesmo para os melhores profissionais” (HARGEAVES *et al.*, 2002, p. 176). Nesse sentido, Hoffmann (2001) explica que é necessário um esforço coletivo da escola para que seja possível delinear os caminhos da avaliação. Para Hoffmann (2001), a

compreensão dos novos rumos exige a reflexão conjunta pelos avaliadores e todos os envolvidos, porque lhes exige retomar concepções de democracia, de cidadania, de direito à educação. Essa compreensão é um compromisso a ser assumido coletivamente. (HOFFMANN, 2001, p. 19).

A avaliação e a importância de um pensar coletivo a respeito das mudanças em avaliação, de acordo com a ex-vice-diretora da escola, também foi externada e vivida por alguns professores da escola. Nessa busca, iniciaram a organizar grupos de estudo, fazendo com que houvesse uma melhoria significativa no trabalho escolar e, por consequência, na vivência do projeto político pedagógico (CE, p. 56).

#### **5.4.3 Conflitos entre funcionários**

Os conflitos entre os funcionários, de acordo com informações da ex-vice-diretora, também ocorriam. Um dos conflitos por ela relatados aconteceu entre funcionários concursados e os funcionários cooperativados. De acordo com seu relato, os funcionários concursados se engajavam mais, pois tinham um conhecimento maior da RME-POA/RS e da Prefeitura, o que facilitava o engajamento. Os funcionários cooperativados, no entanto, por serem novos na escola e estarem constantemente sendo trocados, acabavam não criando vínculos com a escola e com o próprio projeto político pedagógico.

Então, causava muitos conflitos entre eles. E o meu conflito maior, que eu notei, foi também que durante as duas últimas gestões da SMED, nós tivemos, inclusive, troca da empresa terceirizada que prestava serviços de limpeza para as escolas da Prefeitura. Os funcionários não são da Prefeitura, a maioria é terceirizada. (CE, p. 57).

Para minimizar estes problemas a escola procurou, dentre a comunidade, pessoas que pudessem trabalhar na cooperativa, o que auxiliaria no tocante ao conhecimento da escola e do entorno. De acordo com a ex-vice-diretora, foi necessário “fazer um trabalho pedagógico com essas pessoas”, no sentido de entenderem o “que significava um funcionário cooperativado e um funcionário concursado e nomeado” (CE, p. 57).

## 5.5 PROJETOS NA ESCOLA SAMPAIO

### 5.5.1 Projeto *Cidade Escola*

Em 2006 o Projeto *Cidade Escola* foi implementado na Escola Sampaio como um piloto sendo que, até o final de 2008, sua oferta foi ampliada na RME-POA/RS, totalizando 17 escolas (CFS, p. 18-19).

O Projeto *Cidade Escola* encontra-se inserido no documento do projeto político pedagógico em construção, sendo seus objetivos enfatizados nesse esboço. Como objetivo geral o projeto pretende “possibilitar aos jovens da escola e da comunidade o acesso a diferentes modos de aprendizagem e atuação na sociedade”. Nesse sentido, de acordo com o projeto, prevê-se criação, diversificação, qualificação e potencialização de tempos e espaços da escola. (CC, p. 11). O Projeto *Cidade Escola* também contempla outros objetivos:

1) fortalecer as convivências entre as crianças e adolescentes, aproximando famílias e escola de suas comunidades; 2) construir o conceito de escola como um espaço democrático de participação que oferece qualidade de ensino; 3) trazer a comunidade para o cotidiano escolar, oportunizando o desenvolvimento do protagonismo desses indivíduos como autores legítimos do processo, atendendo a necessidade de formação de um cidadão mais consciente e participativo; 4) estreitar laços de convivência além muros escolares para que surjam novos pactos sociais com a comunidade do entorno da escola, potencializando ações de parceria com associações comunitárias, ONGs, sindicatos e empresas privadas do entorno ou não, formando uma rede de contatos e parceiros que venham a legitimar o processo. (CC, p. 11-12).

O projeto é coordenado por uma das professoras da escola. Em entrevista, ela explicou-me sobre seu surgimento na escola. Segundo suas informações, o

Projeto *Cidade Escola* surgiu de uma demanda da equipe diretiva e do Conselho Escolar da escola, na época, com muitas ameaças anônimas para a escola, de que as gangues iam agir e que, então, a direção deveria esvaziar a escola e mandar os alunos para casa, e assim por diante. Então, aconteceram duas ou três situações de violência, seguidas e a comunidade escolar, principalmente os professores, começaram a ficar receosos e a pedir para o Conselho Escolar e a equipe diretiva fazer algo. Então, algumas pessoas se juntaram, principalmente da equipe diretiva e do Conselho Escolar, e foram à SMED. Pediram uma ajuda, pediram socorro nesse sentido. Depois disso surgiu a proposta da implantação do Projeto *Cidade Escola*, por parte da SMED-POA/RS, para a escola. (CE, p. 108-109).

Nesse espaço de tempo e, de acordo com a coordenadora do projeto, aos poucos o trabalho começou a acontecer, a partir do convite por parte da equipe diretiva para que ela assumisse essa coordenação. As concepções do projeto foram delineadas aos poucos, sempre enfatizando a “necessidade apontada pelo Plano Nacional de Educação de ampliação da jornada escolar para o contraturno, visando variados enfoques de aprendizado e numa tentativa de redesenhar a paisagem social e diminuir os índices já instalados de violência na comunidade local” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA SAMPAIO, 2008).

A ampliação e diversificação do tempo e perfil das atividades educacionais propostas na escola, bem como a oportunidade de criar novas atividades fez a comunidade docente e a equipe diretiva visualizarem, neste projeto, uma possibilidade de qualificação do aluno, ampliação de interesses por direitos sociais e a construção da paz cotidiana. A proposta é uma transversalidade do desenvolvimento das atividades artísticas e culturais, esportivas e de inclusão digital, bem como a inserção da comunidade local nesses processos educacionais de natureza inclusiva mostraram ao grupo uma possibilidade do desenvolvimento do respeito e melhor convivência com autoridade construindo um ambiente mais harmonioso e democrático e a emancipação dos sujeitos envolvidos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA SAMPAIO, 2008).

De acordo com o documento, pretendia-se promover o entrosamento de alunos e comunidade, a fim de que todos pudessem desfrutar das atividades, através de oficinas. Essas oficinas, de acordo com a coordenadora do projeto, foram denominadas de núcleos, que se constituem os pilares. “Um dos pilares são os núcleos de aprendizagem, que é o atendimento mais direcionado para alunos, no contraturno. Começamos com três núcleos que são a música, as artes e o esporte” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA SAMPAIO, 2008).

E houve a proposta de uma cooperativa de comunicação comunitária. Daí nós elaboramos o projeto com base nesse segundo pilar, que era cooperativo, e que é a cooperativa. Cooperativo com três núcleos que era a rádio, o jornal e a informática. Então, iniciamos com esses três. O objetivo da cooperativa era para atingir, principalmente, a comunidade. Não obrigatoriamente que os alunos não pudessem participar, mas direcionar mais para a comunidade. A gente fez visitas, passou pelas ruas, depois se repetiu isso outra vez, fazendo uma divulgação para as pessoas, com panfletos, fazendo as inscrições. E, realmente, começaram duas boas turmas de vinte alunos para essas oficinas. Quem faz uma oficina, já faz as outras três oficinas, daí funciona no vespertino. Vespertino, pois inicia das 6 horas da tarde em diante. Fazemos isso para não ficar muito tarde a volta dos alunos. Depois, neste ano, as oficinas foram aumentando, incluindo a oficina de papel artesanal e a de robótica, porque daí todas as oficinas que existiam na escola deveriam fazer parte do Projeto *Cidade Escola*. Então, o



papel artesanal, a Robótica, o meio ambiente e a *Justiça Restaurativa* passaram a integrar<sup>36</sup>. (CE, p. 108-109).

O Projeto *Cidade Escola* estrutura-se em cinco Núcleos de Atendimento. Os núcleos são Aprendizagem, Cooperativa de Comunicação Comunitária, Núcleos Agitação Cultural, Meio Ambiente e Robótica (CC, p. 14). As atividades acontecem nesses núcleos durante o contraturno, sendo gerenciadas por professores da RME-POA/RS. Os enfoques dos núcleos são determinados a partir de demandas da comunidade escolar. O contraturno de atividades não é obrigatório e não tem carga horária pré-determinada para os alunos, sendo que eles organizam seus horários com a equipe de supervisão da escola (CFS, p. 18).

O espaço, no Projeto *Cidade Escola*, não se opera por um condicionante geográfico e físico, mas ele se abre a ações no turno inverso da escola, nas proximidades da mesma, captando, inclusive, práticas mais distantes e, às vezes, tidas como impossíveis de realização (CFS, p. 17).

Os Núcleos de Aprendizagem, “onde serão oferecidas atividades que potencializam nos alunos condições de apropriações de ações e espaços artísticos, culturais e esportivos”, são o primeiro pilar do Projeto *Cidade Escola*. Existem os núcleos A, B e C, Núcleo de Artes, Núcleo de Música e Núcleo de Esportes, respectivamente.

A Cooperativa de Comunicação Comunitária é o segundo pilar do Projeto *Cidade Escola*. De acordo com a coordenadora do projeto,

funciona através de oficinas com horários determinados, genericamente das 17 horas e 50 minutos às 21 horas e 20 minutos. As oficinas não acontecem todos os dias, mas têm horários da rádio, jornal, tudo com o horário formal da escola. A gente fez um horário, distribuído para eles. Tem a turma A e turma B. Tem rádio, jornal e informática, onde tem dois professores, um de vinte horas, que é de informática e jornal, dez horas para cada oficina, e um professor com dez horas para a rádio. Então, a gente joga com os horários. Aí eles têm, depois, atividades, conteúdos, conhecimentos relacionados a isso. Na rádio como locução, o manejo dos equipamentos, falar no microfone, expressão oral, o professor faz exercícios de expressão oral com eles, por exemplo, eles aprendem, também. Aprenderam o manuseio do equipamento, como colocar a música no recreio, que a gente já tem alguns fios que a gente conseguiu passar lá para fora, o cabeamento, que foi uma obra que foi feita pelo Projeto *Cidade Escola*. O trabalho no jornal, também, participando de eventos, tirando fotos e fazendo, daí, o conteúdo para depois montar a notícia, até que saiam nos jornais, nos fanzines. E a gente está trabalhando meio assim, que a gente não tem impressora, ainda, mas a gente usa a impressora da escola, a gente faz uns negócios com a diretora,

---

<sup>36</sup> As ações, programas e projetos da Escola Sampaio foram tratadas no capítulo 4.

que gasta muita tinta. Então ela nos diz: “Então tá, eu te dou folha, tu deixas fazer uns xerox, a gente pega do projeto folhas de ofício, e a gente vai se acertando”. (CE, p. 115-116).

A rádio é uma das expressões da Cooperativa de Comunicação Comunitária do Projeto *Cidade Escola*. A vice-diretora da escola explicou que a rádio denominada Rádio Voz 470 tem esse nome devido ao número da linha do ônibus que atende a vila e que “começou há três anos e está indo muito bem, todos participam. Acontece na hora do recreio” (CE, p. 100).

As atividades relacionadas à rádio chamam muito a atenção de alunos, professores e comunidade escolar. Uma das alunas entrevistadas da escola, que finalizou sua escolaridade na Escola Sampaio em 2008, participou da rádio por cerca de dois anos. Em todos os momentos da entrevista ela demonstrou muito entusiasmo ao se referir às atividades. De acordo com ela, o funcionamento dá-se no horário do recreio.

A rádio bota as músicas no recreio, escolhem músicas de agora, algumas vinhetas nós que fizemos, também [...] Eu trabalho nessa rádio [...] Eu faço de tudo um pouco, e gosto muito! Esses dias eu fiz entrevistas, nós fizemos a cobertura dos eventos da escola. Depois, a gente bota na rádio. Quando nós escrevemos alguma matéria, a gente bota no jornal. Nós somos como jornalistas aqui da escola. (CE, p. 26).

O professor de educação física também comentou a respeito da rádio. Para ele, o funcionamento é “com os próprios alunos”. Conforme ele descreveu:

Até na Festa de São João eles fizeram um trabalho muito bonito. Eles ficaram ali, colocando música, atendendo a pedidos, uma coisa interessante, e eram uns quatro, cinco meninos ali. O professor responsável pela rádio ficou ali com eles no início. Uns quinze minutos depois o professor deixou eles e ficou cuidando de longe. Eu via esse professor olhando para os guris manipulando as coisas da rádio com um certo ar de orgulho! (CE, p. 83).

Para o bom desenvolvimento dessa rádio e, por consequência, para o alcance dos objetivos do projeto, são necessários equipamentos específicos. A esse respeito, a coordenadora do Projeto *Cidade Escola* esclareceu ser necessária uma sala especial para a rádio e mais equipamentos, que ainda não tinham chegado na ocasião da entrevista (dezembro de 2008). Para ela, “isso fará com que mais alunos tenham essa oportunidade da música” (CE, p. 107-108).

No entanto, ciente da possibilidade da demora da verba para a aquisição dos equipamentos, a coordenadora do projeto explicou que a Escola Sampaio ainda aguardava o envio dos recursos financeiros por parte da SMED-POA/RS. De acordo com ela,

isso tudo tem de ser feito por licitação. Daí tem mais móveis, eu acho, talvez tenha uma televisão. Que a pessoa que fez essa proposta já me disse assim, é o envelope está fechado, e alguma coisa, não sei se uma impressora, que está dentro daquela proposta ali, no envelope lacrado, porque tudo funciona assim nas licitações. Mas equipamentos mesmo, de música, todos que faltaram ainda para a música, muitos foram comprados durante os bimestres anteriores, no Projeto *Cidade Escola*. Foram comprados teclados, microfones, cabos, flautas. Compramos 50 flautas, entre soprano, e quase todas as contraltos. Agora, com a licitação, pedimos as últimas flautas contraltos que estavam dentro da programação da professora de música, dentro do orçamento dela. E assim por diante. Falta um teclado melhor que agora está na licitação também, mas a empresa foi desclassificada porque faltava documentação. Nós vamos ter que reabrir agora. Acredito que no ano que vem [2009], para repor esses itens que faltaram. (CE, p. 116-117).

A partir da análise da proposta do Projeto *Cidade Escola* e das necessidades apontadas pela escola, em confronto com as justificativas de contribuir para a diminuição da violência e potencialização de uma cultura de paz, dificuldades são observadas nesta trajetória. A música, nesse processo, também sofre as consequências de um difícil percurso, o qual é interceptado por questões financeiras, jurídicas e administrativas, além das usuais questões pedagógicas inerentes ao trabalho de pedagógico-musical. De acordo com a coordenadora do projeto, em diversas ocasiões “parece que voltamos à estaca zero! Estamos sempre reiniciando as coisas! Não conseguimos avançar!” (CE, p. 117).

Mesmo assim, apesar das dificuldades, a escola encontrou formas de garantir a continuidade do projeto e das oficinas, principalmente as relacionadas à música, reaproveitando materiais e improvisando com o material disponível. Esta capacidade está associada à dimensão administrativa do projeto político pedagógico, a qual diz respeito aos aspectos gerais de organização da escola, inclusive do patrimônio físico e desses redimensionamentos (MEDEL, 2008). A coordenadora do Projeto *Cidade Escola* também se deparou, durante a organização dos núcleos, com as necessidades quanto ao equipamento da rádio.

Ainda não recebemos o equipamento de rádio. Nós estávamos fazendo esse trabalho através do que já existia. Alguma coisa sobrou do tempo do Projeto *TIM Música nas Escolas*, como uma mesa de som, um computador que a SMED nos mandou e que foi destinado para a rádio. A gente usa essa mesa de som, umas caixas acústicas que a gente tinha também do tempo do Projeto Tim. (CE, p. 116-117).

Além do administrativo, a dimensão jurídica também se apresenta em no cotidiano do Projeto *Cidade Escola* da Escola Sampaio. Devido às grandes demandas que se apresentam, quer sejam financeiras ou sociais, é primordial que a equipe diretiva, em sintonia com a coordenação do projeto, tenha cuidados com a lisura jurídica das ações na Escola Sampaio. A esse respeito, a coordenadora do projeto comentou sobre o cuidado necessário com os encaminhamentos legais.

Foi feita uma obra de cabeamento, e as gaiolas para essas caixas de som e a televisão, mais tarde vai ter uma televisão no pátio, também. Tudo vem com essa licitação, que a gente está aguardando. Esses equipamentos, como são de verbas permanentes, o setor de Programação Educacional da SMED, que nós chamamos de PROED, nos exigiu que fosse feito através de licitação, para que os trâmites legais realmente acontecessem, pelo fato de somar uma quantidade de verba muito grande. Essas coisas a gente tem que ir com o pé no chão. (CE, p. 116-117).

Além da rádio, a Cooperativa conta com jornal e informática. O objetivo é contribuir para a formação crítica dos participantes quanto ao papel dos meios de comunicação social, apontando para a necessidade de elaboração e implementação de projetos criativos, participativos e atrativos de comunicação comunitária. Ambos trabalhos, do jornal e da informática, contam com professores que dispõem de 10 horas em sua carga horária para essa finalidade (CFS, p. 11-13).

A música também se manifesta através dos Núcleos de Agitação Cultural. Os alunos são convidados a participar desses núcleos como forma de possibilitar um estreitamento de laços com a escola.

A missão dos núcleos é promover atividades culturais e, em especial, a música. Os núcleos de agitação cultural reúnem estudantes interessados em promover atividades musicais dentro da escola. Qualquer aluno ou professor interessado pode integrar os núcleos. Então, aí tem a rádio, as brincadeiras musicais. Os jovens integrantes do núcleo da rádio elaboram e transmitem programas de rádio dentro da escola com temas musicais e direitos humanos, incluindo diversidade, questões de convivência, saúde, paz, entre outros. Eles passam por uma formação técnica para aprender a manipular os equipamentos da rádio. Além de programação musical os adolescentes abordam questões de utilidade pública, como a correta destinação do lixo, a preservação do patrimônio escolar e consumo responsável de água. Os alunos aprendem nas oficinas de formação para

atividades musicais, diversas brincadeiras como música de roda e trava línguas. Nos horários de recreio eles ensinam essas brincadeiras musicais aos colegas mais novos, por meio de oficinas. O resgate das brincadeiras contribui para a diminuição do índice de violência nesse horário. (CFS, p. 11-13).

A *Oficina de Musicalização* da escola, desenvolvido pela professora de música, também auxilia na ampliação das atividades musicais (CE, p. 111). Posteriormente, esta oficina passou a integrar o Projeto *Cidade Escola* a partir de meados de 2007 (CE, p. 107).

Considerando o objetivo do Projeto *Cidade Escola* de oportunizar a permanência dos alunos no ambiente escolar, os encontros da *Oficina de Musicalização* acontecem duas vezes por semana, nas quartas-feiras e sextas-feiras, nos dois turnos. A oficina de percussão ocorre nas terças-feiras à tarde, no horário em que os alunos não têm aula, devido à reunião semanal entre professores (CE, p. 5).

Em 2008 a Escola Sampaio foi contemplada com um aumento de 10 horas em sua carga horária, além de um incremento financeiro, com o qual foi possível ampliar o oferecimento de atividades musicais e adquirir instrumentos musicais (CE, p. 4). A equipe diretiva esclareceu:

Agora, com a verba do Projeto *Cidade Escola*, a professora de música consegue adquirir muitas coisas, como flautas, entre outros instrumentos musicais e materiais de apoio. Inicialmente, os instrumentos musicais, as flautas, por exemplo, eram de péssima qualidade. Agora, com a ampliação da verba, as flautas e os instrumentos musicais são melhores. O que acontece é que a professora de música inicia com as flautinhas mais simples com os iniciantes para, depois, pegar as melhores com os mais avançados no estudo musical. (CE, p. 11).

Além dos núcleos anteriormente mencionados, o Projeto Semear encontra-se inserido no Projeto *Cidade Escola*, integrante o Núcleo Meio Ambiente. Ocupa-se em oportunizar o conhecimento sobre o ambiente com o destino de preservá-lo e utilizar seus recursos de forma sustentável. Envolve-se não apenas com as relações entre homens e a natureza, mas também dos seres humanos entre si, inseridos no ambiente global. O Núcleo Meio Ambiente está dividido nas oficinas de Contação de histórias e de Construção de clipes. Ambas oficinas ocupam-se da temática da educação ambiental, sendo que a Contação de histórias objetiva constituir grupos para contarem histórias que enfoquem a temática ambiental, trabalhando

habilidades necessárias para a formação desses contadores, ao mesmo tempo em que aprofunda questões ambientais. Na oficina de Construção de clipes os alunos aprendem a construir clipes utilizando o *movie maker*. Juntamente com esse trabalho são discutidas questões de educação ambiental para que os alunos construam, ao final de alguns meses, um projeto de clipes sobre o meio ambiente (CC, p. 11-13).

Por fim, o último núcleo do Projeto *Cidade Escola* é o Projeto de *Educação Tecnológica Robótica*.

Sobre o planejamento do projeto, a coordenadora cultural explicou, com muita satisfação, que o documento deste projeto ficou com 102 páginas, e o montante do valor, em R\$ 184.000,00. Ao revelar estes dados, a coordenadora explicou:

Tudo isso gera uma responsabilidade muito grande e, para organizar, gerar, gastar essa verba toda, é uma burocracia imensa, mas necessária, que para mim causava um receio muito grande, às vezes. Então, estava sempre correndo atrás, fazia as coisas muito corretamente, e a PROED é muito parceira, pois nos cobra bastante, mas dá um suporte. Eu quero que me cobrem, porque eu não quero a responsabilidade de ter feito algo errado no final disso. Preciso que as coisas saiam bem direitinho. Então, é por esse motivo que acontecem as licitações, pois a verba para a aquisição de materiais permanentes é muito grande. (CE, p.117).

A relevância do projeto para toda a comunidade é notável. A esse respeito e, particularmente, quanto aos aspectos sociais, a coordenadora salientou:

O nosso bairro é aquele que está sempre nas páginas policiais, daí dá para tu teres uma ideia, e que o Projeto *Cidade Escola* está aqui também para, se não puder resolver, que é uma coisa que seria difícil de afirmar, mas pelo menos para amenizar alguns problemas sociais, que se possa estar colaborando para isso. (CE, p. 118).

A aluna que finalizava sua escolarização na Escola Sampaio em 2008 comentou sobre a participação da comunidade Projeto *Cidade Escola*. Para ela, o projeto não é tanto para os alunos, “ele é mais para a comunidade. Então, o pessoal que não estuda na escola, participa. Não são todos, mas participam. E é bem legal, porque, assim como eu poderia estar na rua a essa hora, fazendo coisas erradas, os outros alunos estão na escola, aqui comigo” (CE, p. 26).

De acordo com a coordenadora, o projeto tem sido muito importante, inclusive contribuindo para sua formação profissional. Para ela, o Projeto *Cidade*

*Escola* trouxe-lhe muitas aprendizagens. “Até ontem uma colega disse para mim que eu estava bem mudada. E eu disse para ela que sim, que eu havia mudado bastante, pelo menos eu acho. E o projeto e a convivência aqui na vila me ajudaram nessa mudança!” (CE, p. 107).

Para o ano de 2009, a coordenadora do projeto na escola comentou que o objetivo é intensificar o pedagógico, pois deve existir um entrosamento entre as atividades dos núcleos e a sala de aula, sendo que todas ações estejam em prol da aprendizagem. Para tanto, ela considera necessário “acompanhar mais de perto” essas questões, e direcionar mais tempo para isso (CE, p. 117).

Ao ser implantado na escola, o projeto teve como prioridade a construção de salas para o desenvolvimento das atividades. De acordo com a equipe diretiva, a perspectiva que se tinha na ocasião (2007) era a construção de um prédio de alvenaria para sediar a rádio da escola e as demais oficinas. Todavia, como a própria equipe diretiva pontuou, a escola já necessitava uma reforma geral em suas instalações. Nesse particular, entretanto, havia impedimentos jurídicos e financeiros, pois nenhuma escola da RME-POA/RS poderia (e, ainda em 2009, continua não sendo possível) ter duas obras em andamento, à medida que o valor excederia a cota prevista pelo setor financeiro da SMED-POA/RS. Os aspectos financeiros e jurídicos, dimensões do projeto político pedagógico (MEDEL, 2008), são de responsabilidade da escola e, particularmente, a direção responde diretamente por quaisquer irregularidades que porventura ocorram. Na SMED-POA/RS, o setor de obras, juntamente com os setores financeiro e jurídico, procuram dar suporte às escolas, como explicou a equipe diretiva, lembrando que esses setores disseram não ser possível coexistirem duas obras ao mesmo tempo na escola. A alternativa encontrada foi a reforma, ao invés da construção de duas salas, sendo uma para a rádio escolar e outra para o desenvolvimento de projetos de informática (CE, p. 10).

Sobre a importância da reorganização do espaço físico e da obra da Escola Sampaio, a equipe diretiva explicou que, no Projeto *Cidade Escola*,

surgiu a oportunidade de a gente construir um prédio. Só que a nossa escola está precisando de tanta reforma que, agora conversando com o pessoal da SMED, soubemos que temos que cortar, que teremos que escolher. Como não pode ter duas obras de porte grande e, como a gente tem muita deficiência de espaço físico, optamos por fazer essas coisas de espaço antes, e deixar as coisas todas engatilhadas para que possa acontecer a obra do Projeto *Cidade Escola*, pois tem mudança de governo para o ano que vem. (CE, p. 10).

Apesar da necessidade das obras de reestruturação na escola, bem como da concordância dos setores da SMED-POA/RS para a sua efetivação, até dezembro de 2008, quando foram feitas as coletas dos dados desta pesquisa, as obras ainda não tinham previsão de início. De certo modo, a equipe diretiva já havia previsto este atraso pois, ao final de 2007, já se mostrava temerosa em relação ao início da obra e à continuidade do Projeto *Cidade Escola*. Na ocasião (2007), no entendimento da equipe diretiva da escola, corroborava a proximidade das eleições para a prefeitura da cidade, que trazia a possibilidade de mudanças nos cargos executivos da administração pública. Nesse sentido, a equipe diretiva temia mudanças nas orientações e diretrizes de trabalho na SMED-POA/RS e, por conseguinte, no Projeto *Cidade Escola*. De acordo com a equipe diretiva, “talvez deva ocorrer uma nova negociação. Ainda por cima, é possível que mude o governo! Aí, sabe como é, não se sabe mais nada!” (CE, p. 6).

De fato, as previsões da equipe diretiva se confirmaram. Ao findar a apuração do pleito de 2008, apesar da reeleição do prefeito, a condução da SMED-POA/RS sofreu transformação, oriunda da troca da titular da secretaria e de toda sua equipe de coordenadores.

### **5.5.2 Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende***

De acordo com as informações da ex-vice-diretora, o Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* foi implantado na Escola Sampaio em meados de 2003, sendo esta uma das primeiras da RME-POA/RS. Para ela, o que facilitou essa implementação foi o hábito que a escola sempre teve de

emprestar o pátio aos sábados para que as pessoas jogassem. Inicialmente, eram só os alunos; depois, já tinha as pessoas da comunidade e, que, depois, se oficializou, quando teve o *Abrindo Espaços*. E aí, a gente tinha pessoas especializadas para que fossem feitas as oficinas. Até o *Escola Aberta* ingressar na Escola Sampaio, nós tínhamos muito empréstimo da escola, à tarde, para fazer esse trabalho, mas somente aos sábados. (CE, p. 51).

Para a efetivação do projeto na escola, de acordo com a ex-vice-diretora, a atuação restringia-se à direção, na ocasião composta por ela mesma e sua colega (CE, p. 51). Em resposta à pergunta sobre como ocorria a participação dos demais professores da Escola Sampaio no projeto, ela explicou-me que era pouca. Na sua



avaliação, a maior parte dos professores “não participava porque sempre era aos sábados à tarde; então, não se tinha muita participação dos professores, mas da comunidade, sim. (CE, p. 51). [...] Era só a direção da escola que participava” (CE, p. 59).

Se, por um lado, há problemas quanto à participação dos professores nas atividades no Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, o mesmo não ocorre em relação à comunidade. Contrariamente à posição dos professores, a comunidade participa ativamente das oficinas e atividades oferecidas. Comentando sobre a participação da comunidade nessas atividades, a ex-vice-diretora explicou que, desde o início,

se tornou um hábito a participação da comunidade. A representante que era responsável pelo *Escola Aberta* era uma pessoa da comunidade. Ela também conhecia mais os alunos. Então, nós fizemos parcerias muito importantes com esse pessoal da comunidade, que também começou a participar das oficinas do *Escola Aberta*. (CE, p. 58).

### 5.5.3 Outros projetos e programas: atividades mistas

À semelhança do que ocorre na RME-POA/RS, o Programa de Leitura *Adote um Escritor* é muito valorizado na Escola Sampaio. É o que revelou a coordenadora do Projeto *Cidade Escola*, ao recordar-se dos trabalhos que desenvolveu no programa:

Eu trabalhava diretamente em sala de aula com a língua portuguesa e, nesse período de cinco anos, a supervisão sempre direcionou para que o trabalho do *Adote* fosse feito com o terceiro ciclo, sob a minha coordenação, juntamente com a minha colega, a professora de artes. Daí, nesses anos, nós planejávamos e organizávamos as leituras de base, já com os alunos e as atividades mais diretamente para a recepção do escritor dentro do Programa de Leitura *Adote Escritor*. (CE, p. 103).

Pelo fato de o programa fazer parte do cotidiano da escola, há uma preocupação quanto a sua transversalidade com o restante das ações pedagógicas. Foi o que ocorreu com o início da formação da rádio escolar, como explicou a coordenadora do Projeto *Cidade Escola* sobre o trabalho da rádio, da criação do Rap e do Programa de Leitura *Adote um Escritor*:

Naquele período do *Adote um Escritor*, a gente foi programando textos, colocando todas as atividades, biografia do escritor, colocando ali o conteúdo, o contexto todo das obras, a homenagem para ele, tudo isso foi introduzido naquela programação geral, que era uma rádio e que os alunos coordenaram. A gente inventou um nome. Não me lembro o nome da rádio, mas eu acho que era Rádio Cultura. Parece que nós colocamos esse nome e o programa era Arte e Música, uma coisa assim, porque na ocasião veio o músico e escritor Duca Leindecker, que unia a música e a literatura, não lembro bem. Isso foi em 2006. Em 2007 veio o escritor Luis Dill, e os alunos também fizeram um Rap. Os alunos chegaram para mim e disseram que queriam fazer um Rap. Então, eu disse para eles que tínhamos que cuidar o conteúdo, não poderia ser qualquer Rap. E eles foram fazendo, um fazia uma estrofe, outro fazia outra. Daí, claro que havia um pouco da minha interferência. Uma pequena interferência assim, para ser honesta, mas até para eles aprenderem que isto está errado, a pronúncia, quando a gente vai apresentar, a gente tem que primar pela fala correta, pela escrita correta, também. Mas, realmente, o Rap surgiu deles, da opinião deles. E eles amaram! Gostaram muito de fazer isso! Até hoje eles me dizem: “Quando a gente vai fazer de novo um Rap, professora? (CE, p. 113).

A partir dos comentários da equipe diretiva da escola e de membros da comunidade escolar, observei que o Programa de Leitura *Adote um Escritor* transversaliza diversas disciplinas, tempos e espaços das escolas da RME-POA/RS. A música, portanto, também se apresenta nas atividades desse programa, conforme enfatizou a equipe diretiva da escola. Para a equipe diretiva, a música sempre faz parte, traduzindo-se, muitas vezes, na composição de um *Rap* para algum autor adotado, ou mesmo na execução de outras canções e músicas em sua homenagem (CE, p. 9). Essa integração sempre tem ocorrido, e foi intensificada em 2008, quando um grupo de alunos, coordenados pelo novo professor de música, cantou poesias de Dilan Camargo, em sua homenagem (CE, p. 19).

Na Escola Sampaio, apesar de até final de 2008 não existir um grupo de *Contadores de histórias*, acontecem muitas atividades relacionadas às contações. Essas atividades ocorrem em diversos eventos, como nas visitas dos autores no Programa de Leitura *Adote um Escritor*. Na edição 2008 do programa os alunos organizaram contações de histórias, recitando poesias, entre outras atividades literárias.

As oficinas oferecidas pelo Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, de acordo com a ex-vice-diretora, incluía

música, capoeira, *Hip hop* e grafite. Foi tudo no início, porque a escola já tinha esse hábito de emprestar o espaço físico; então, já foi mais fácil repetir, encaixar tudo. Depois nós implantamos manicure, costura e crochê. As oficinas de sucatas que começamos a oferecer foram muito pedagógicas, e deu muito certo. Então, esse foco todo continuou. Outra

coisa que contribuiu muito foi a informática. Eles tinham informática, desde os pequenos até os maiores, com vários horários; depois, participavam dessa parte da informática, oferecido pelo Projeto *Escola Aberta*. E, uma característica da nossa escola é que o projeto não foi implantado direto aos sábados e domingos; foi gradativo; foram sendo oferecidas várias oficinas que aconteciam na semana. Uma das mais importantes que a gente tinha era o jogo de futebol, que começava com os alunos, e os pais começaram a participar. Isso também era muito bonito. Aí, depois, os pais eram responsáveis. Houve um tempo em que não tinha o *Escola Aberta* e os próprios pais se responsabilizavam, passavam para a guarda municipal a lista de pessoas que iam jogar e usavam a escola. (CE, p. 58-59).

O *Hip hop* é uma das modalidades de oficinas oferecidas no projeto, sendo referenciado pela equipe diretiva, professores e alunos da escola. A esse respeito, a coordenadora do Projeto *Cidade Escola* comentou sobre a existência de vários grupos de *Hip hop* da comunidade que também participam do Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, e que havia um grupo que desempenha muito bem a parte da dança (CE, p. 11).

Um dos alunos do ensino fundamental que também faz parte do Movimento *Hip hop*, revelou gostar muito de participar dessas oficinas. De acordo com suas informações, como forma de participação ele prefere observar as aulas de dança do *Hip hop*, o que ocorre aos sábados e domingos (CE, p. 71).

Na Escola Sampaio, a implementação da *Oficina de Justiça Restaurativa* ocorreu por sugestão da SMED-POA/RS, a fim de auxiliar na organização da escola como um todo, bem como reduzir os índices de violência. Conforme a coordenadora do Projeto *Cidade Escola*, a ideia não é somente tê-la como oficina, mas expandi-la em toda a escola. No entanto, até o momento da entrevista (dezembro de 2008) ainda não tinha sido possível realizá-la como o idealizado, pois houve problemas de recursos humanos. Conforme explicações da equipe diretiva,

não foi possível, pois a carga horária da *Justiça Restaurativa* já estava determinada na época, e a gente ficou só com isso. Mas, a justiça trabalha mais assim, ela tem todo um trabalho junto ao núcleo de *Justiça Restaurativa* da SMED, que tem todas as atividades bem específicas, já da justiça restaurativa, junto com a AJURIS, que já veem orientações da SMED, também com workshops, com apresentações dos trabalhos que cada escola está fazendo, essas trocas das escolas, e assim por diante. (CE, p. 109).

Nessa linha de trabalho, uma das atividades que a escola tem desenvolvido, de acordo com a coordenadora do Projeto *Cidade Escola*,

é a do protagonismo, mais direcionada aos líderes da escola. É muito necessário, mas está faltando bastante. Nós notávamos, em sala de aula, por exemplo, que quando os alunos iam escolher um líder, boa parte das turmas escolhiam um líder negativo. Então, tem que fazer um trabalho de liderança bem forte sobre o que é ser líder, aprofundar mais essa discussão com eles. Então, esse trabalho foi feito, dentro do possível, porque a carga horária é mínima, mas se fez bastante. (CE, p. 109-110).

Para entender o universo musical da Escola Sampaio é necessário entender as políticas maiores da SMED-POA/RS em interlocução com a RME-POA/RS. Se há concordâncias e semelhanças há, também, resistências e outros modos de organização, a despeito das orientações. Existem singularidades em cada escola fazendo com que cada instituição, apesar de uma política educacional única, se destaque em determinadas ações.

A música, embora receba um capítulo à parte, aparece todo o tempo, imbricada com outras ações, projetos e programas na Escola Sampaio. Exemplos foram observados na rádio escolar, nas oficinas e no Programa de Leitura *Adote um Escritor*, por exemplo. Além disso, torna-se visível um “poder financeiro” que a música na Escola Sampaio representa.

O próximo capítulo enfoca a implementação da música no projeto político pedagógico, intercalando o macro e o microcontextos. Procuro fazer um jogo de espelhos para discutir a presença, importância e concepções sobre música, bem como os conflitos surgidos no contexto da prática musical.

## 6 IMPLEMENTAÇÃO DA MÚSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

### 6.1 A PRESENÇA DA MÚSICA

#### 6.1.1 A RME-POA/RS e a música nas escolas

A música encontra-se prevista nas escolas da RME-POA/RS, o que pode ocorrer na base curricular, no complemento curricular ou em ambas modalidades de ensino. Apesar desta previsão, nem todas as escolas municipais desenvolvem atividades musicais em seus tempos e espaços. Mesmo não apresentando a música na base ou no complemento curricular, algumas escolas oportunizam vivências e práticas musicais, por meio de projetos ou oficinas, o que normalmente ocorre no turno inverso ao qual o aluno está matriculado (WOLFFENBÜTTEL, 2004). A existência destas oficinas e projetos está vinculada à política cultural da SMED-POA/RS, que objetiva transformar a escola em pólo cultural.

Por meio dessa política, há a possibilidade de os professores das diversas áreas do conhecimento elaborarem projetos para serem executados ao longo do ano escolar. Estes projetos são apresentados para a escola ao final de cada ano, sendo debatidos e, após a análise em assembleia geral, no sentido de contemplar aqueles mais importantes para os alunos e comunidade, alguns são escolhidos pelo coletivo de professores, viabilizando-os para o ano seguinte. Nesta perspectiva, muitos dos professores de música propõem projetos ligados à sua área, como é o caso de projetos que existem há vários anos na RME-POA/RS, envolvendo diversos conjuntos instrumentais, bandas e formações de coros, entre outros agrupamentos musicais. Nesse sentido, a

implantação da política cultural da Rede Municipal de Ensino coloca a escola como um pólo cultural de sua região e conta com coordenadores culturais. Estes professores são eleitos através de projetos e dispõem de, no mínimo vinte (20) horas de sua carga horária para articular as concepções e ações artístico-culturais na construção do projeto político pedagógico-administrativo e cultural da escola, atuando enquanto agentes culturais nas comunidades e na cidade. (KROEF *et al.*, 1999, p. 159).

Estas oficinas acontecem nas escolas como atividades do complemento curricular, sendo oferecidas aos alunos. Em alguns casos também é oportunizada a participação da comunidade em geral, numa tentativa de democratização do espaço escolar. Cabe, então a cada

uma das escolas, com a interferência do coordenador cultural, agenciar as várias possibilidades de ações culturais dentro e além da escola, a partir da realidade onde está inserida, promovendo assim, expressões singulares, projetos e oficinas das diversas linguagens artísticas. (KROEF *et al.*, 1999, p. 161).

#### 6.1.1.1 Atividades musicais oferecidas nas escolas da RME-POA/RS

Uma análise sobre a inserção da música nas escolas foi realizada, a partir das informações coletadas por meio de questionários, em dezembro de 2007, quando ainda vigorava, por parte da SMED-POA/RS, a proposta de política pública em educação musical nas escolas da RME-POA/RS. As informações contidas nos questionários respondidos pelas equipes diretivas e pelos profissionais que atuam com música nas escolas da RME-POA/RS possibilitaram caracterizar as atividades musicais considerando-se, inicialmente, o número de escolas que oferecem atividades musicais, os tipos de atividades musicais oferecidos, os profissionais que trabalham com música, os níveis de ensino em que a música é oportunizada, a quem as atividades musicais são oportunizadas, a periodicidade das atividades musicais, além de locais e recursos disponíveis às escolas para o desenvolvimento da música (CQ, p. 7-10).

De acordo com as informações obtidas, a maioria das escolas (93%) oferece atividades musicais em seus tempos e espaços, ao passo que apenas 7% da RME-POA/RS não oportuniza a música nas escolas (CQ, p. 7). Ao analisar esse oferecimento da música nas escolas, é possível verificar que as atividades musicais se apresentam, basicamente, como complemento e base curricular, sendo as incidências na RME-POA/RS de 82% e 60%, respectivamente (CQ, p. 7).

Considerando-se a música no complemento curricular, as equipes diretivas mencionaram em suas respostas que as modalidades de atividades existentes em suas escolas são ensaios dos conjuntos vocais e/ou instrumentais, organização de apresentações musicais e horas cívicas – Semana da Pátria, Semana Farroupilha, e

outros eventos (CQ, p. 8). Também foram mencionados projetos como *Cidade Escola* e *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, nos quais a presença da música é marcante. De acordo com as respostas dos questionários aplicados às equipes diretivas, estes projetos auxiliam o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, refletindo-se positivamente na vida escolar (CQ, p. 8).

A música na base curricular, também mencionada pelas equipes diretivas da RME-POA/RS, apresentou-se nas respostas sob dois formatos, quais sejam, as aulas de música em sala de aula, com a atuação de um professor formado em música, e as aulas de educação artística, ministrada por professores formados na perspectiva polivalente da área (CQ, p. 8). Conforme a proposta pedagógica da SMED-POA/RS, o ensino da música da base curricular está previsto nos três ciclos.

Há, porém, diferenças na proposta de abordagem nos ciclos. No I e II ciclos, a música encontra-se inserida na área de conhecimento denominada *arte-educação*. Desse modo, nos primeiros ciclos, esta deverá integrar a base curricular, juntamente com as áreas de artes plásticas e artes cênicas. Propõe-se que os alunos de ambos os ciclos “vivenciem experiências globalizadas nas artes (conhecendo as suas várias línguas e expressões); por isso, o/a professor/a deste componente curricular deverá estar ciente e desencadear um trabalho onde a pluralidade esteja presente” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 56). Na base curricular do III ciclo está previsto o trabalho específico com música. Persiste, no documento da SMED-POA/RS, o entendimento abrangente da arte, com a inclusão das áreas de artes plásticas e artes cênicas (PORTO ALEGRE, 2003), o que se encontra desatualizado se for considerado que a LDBEN 9.394/96 apresenta a concepção de Artes, mas com as especificidades Música, Artes Visuais, Teatro e Dança (LDBEN 9.394/96).

Em se tratando dos níveis e modalidades de ensino para os quais a música é oferecida nas escolas da RME-POA/RS, os dados coletados indicaram o ensino fundamental, a educação infantil, a educação de jovens e adultos e a educação especial, com os índices de 63%, 48%, 19% e 11%, respectivamente.

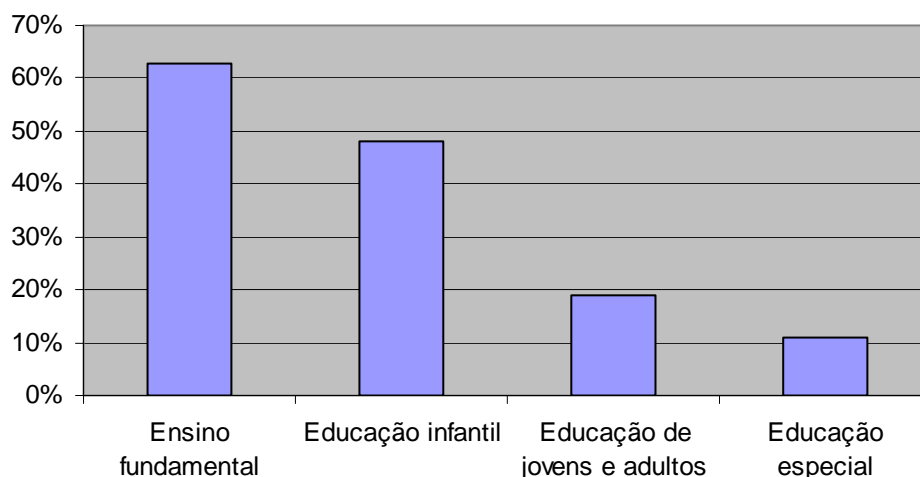


Gráfico 1 – Oferecimento da música na RME-POA/RS - níveis e modalidades de ensino

Particularmente no ensino fundamental, há um equilíbrio nesta oferta. Os II e o III ciclos encontram-se com os mesmos índices, ou seja, cerca de 56%, ao passo que o I ciclo foi apontado em 45% das respostas das equipes diretivas (CQ, p. 9-10).

Quanto à destinação das atividades musicais existentes na RME-POA/RS, 34% direciona-se apenas aos alunos das escolas. Em seguida, com os mesmos índices, aparecem destinações aos alunos, pais e professores das escolas e a todos os interessados, com 30% para cada uma das alternativas. Em 23% das respostas das equipes diretivas as atividades musicais destinam-se aos alunos e professores da escola. Por fim, cerca de 4% das escolas da RME-POA/RS responderam que as atividades musicais da escola são destinadas somente aos pais de alunos, somente aos professores, ou somente aos alunos e pais, com 4% de indicação para cada uma das três respostas (CQ, p. 8).

A periodicidade das atividades musicais nas escolas da RME-POA/RS, em média, é de uma ou duas vezes por semana, cada um dos índices com aproximadamente 37% de incidências. Outras periodicidades também foram apontadas, tais como várias vezes por semana, com atividades incluídas no cotidiano escolar, todos os dias, fazendo parte do trabalho e da organização das aulas, entre outras respostas, com um índice de 22% (CQ, p. 10).

Os locais e os recursos disponíveis para o desenvolvimento das atividades musicais na RME-POA/RS também se constituíram tópicos do questionário às equipes diretivas. A maioria das escolas ocupa as salas de aula (82%) para a realização do trabalho pedagógico-musical. O pátio da escola é outro local utilizado,



com um índice de 56% de aparecimento. Muitas escolas possuem uma sala denominada Multiuso, a fim de realizar diversos tipos de atividades, dentre as quais incluem projeção de audiovisuais, confraternizações, entre outras formas de utilização. Estas salas foram apontadas em 26% das escolas como locais para o desenvolvimento das atividades musicais. Em 12% das indicações apareceram as salas de artes, as salas das rádios escolares, as áreas cobertas das escolas, as salas de música das escolas, os auditórios, além de salas que porventura estejam sendo pouco utilizadas nas escolas e que a música possa ocupar. Além do espaço da escola, outros locais foram indicados como utilizados, como estúdios multimeios e espaços culturais da cidade, com 15% de respostas.

Os espaços destinados ao desenvolvimento das atividades musicais nas escolas da RME-POA/RS, em sua maioria, ainda são restritos. Grande parte das escolas tem dificuldades de destinar um local específico para o desenvolvimento.

Os recursos materiais mais referidos como disponíveis para as práticas musicais nas escolas foram aparelho de som (93%), vídeo cassete (82%), CDs (82%), aparelhos de DVD e DVDs (93% cada um), fitas VHS (56%), instrumentos de percussão de som determinado (41%), violão (38%), livros de música (34%), flauta doce e instrumentos de percussão de som indeterminado (30% cada um), teclado ou piano (19% cada um), partituras musicais (19%) e outros materiais, como bandinha rítmica, cadernos de música, pastas, estantes, pedestais e instrumentos musicais construídos pelos alunos (19% cada um).

Em resumo, a música está presente em diversos tempos e espaços das escolas da RME-POA/RS. A inserção da música no projeto político pedagógico das escolas da RME-POA/RS, portanto, ocorre através das aulas na base e no complemento curricular, ações em desenvolvimento ou em início de implementação, programas e projetos. O projeto que oficialmente institui e organiza as ações musicais nas escolas da RME-POA/RS chama-se *Centros Musicais*.

#### 6.1.1.2 Projeto *Centros Musicais*

De acordo com os documentos oficiais da SMED-POA/RS, o Projeto *Centros Musicais* é uma proposta descentralizada de educação musical, abrangendo a RME-POA/RS e a cidade de Porto Alegre. Foi instituído por meio da Ordem de Serviço nº

002, de 12 de fevereiro de 2008 e publicada no Diário Oficial de Porto Alegre, edição 3.210, de 15 de fevereiro de 2008 (ver Anexo C).

Esta iniciativa articula práticas em música vigentes nas escolas da Prefeitura, bem como prevê a implementação de atividades musicais nas instituições escolares que ainda não as ofereçam. O Projeto *Centros Musicais* constitui-se, portanto, numa política pública de educação musical, articulando os diferentes espaços e tempos escolares, comunidades, programas, projetos e ações desenvolvidos em escolas da RME-POA/RS, promovidos pela SMED-POA/RS, demais secretarias e órgãos da Prefeitura de Porto Alegre, bem como iniciativas das comunidades.

O Projeto *Centros Musicais*<sup>37</sup> possui três objetivos que norteiam o trabalho: 1) dar continuidade e potencializar a articulação de iniciativas em educação musical já existentes nas escolas da RME-POA/RS; 2) planejar e articular iniciativas que ampliem a apropriação e o entendimento da linguagem musical, contribuindo para a ampliação da leitura e escrita, constituindo-se uma proposta de educação e perspectiva de vida, lazer e trabalho, ampliando o conhecimento como um todo; e 3) integrar iniciativas existentes em educação musical nas escolas da RME-POA/RS às demais práticas musicais (formais, não-formais ou informais) da cidade de Porto Alegre.

A proposta do Projeto constitui-se na organização das atividades musicais em oito núcleos constituídos por escolas da RME-POA/RS e comunidades, considerando-se especificidades musicais e/ou instrumentais. Cada núcleo possui uma escola-eixo, a qual é responsável pela articulação musical entre as demais escolas integrantes do núcleo. A organização dos núcleos musicais deu-se a partir da observação da presença da música nas escolas da RME-POA/RS, organizando-se do seguinte modo:

1. Núcleo Orquestral: fazem parte escolas que desenvolvem atividades musicais utilizando diversos instrumentos musicais – dentre os quais flauta doce, violão, teclado, violino, entre outros – organizando os alunos e comunidade participante em conjuntos instrumentais. As escolas que compõem este núcleo são: EMEF Nossa Senhora de Fátima, EMEF Governador Ildo

---

<sup>37</sup> Informações obtidas em consultas junto aos documentos internos da SMED-POA/RS, bem como no *site* da Prefeitura de Porto Alegre.

Meneghetti, EMEF Nossa Senhora do Carmo, EMEB Doutor Liberato Salzano Vieira da Cunha, EMEF Grande Oriente do Rio Grande do Sul, EMEF Leocádia Felizardo Prestes, EMEF Campos do Cristal, CMET Paulo Freire e EMEF Professor Anísio Teixeira. A escola-eixo deste núcleo é a EMEF Heitor Villa-Lobos.

2. Núcleo Banda Escolar: fazem parte escolas que desenvolvem atividades musicais com bandas escolares. Dentre os instrumentos musicais que integram os grupos musicais encontram-se, entre outros, bumbos, pratos, liras, trompetes, trombones e tubas. As escolas que compõem o Núcleo Banda Marcial são: EMEF Deputado Victor Issler, EMEF Lauro Rodrigues, EMEF São Pedro, EMEF Aramy Silva, EMEF Vila Monte Cristo, EMEF Décio Martins Costa. A escola-eixo deste núcleo é a EMEF Deputado Victor Issler.
3. Núcleo Percussão: fazem parte escolas que desenvolvem atividades musicais com percussão, tanto os instrumentos musicais de altura indefinida (como agogô, afoxé, castanholas, triângulo, blocos sonoros e muitos tipos de tambores, entre outros instrumentos) quanto os instrumentos de altura definida (como os carrilhões, xilofones ou timbales, por exemplo). As escolas que compõem o Núcleo Percussão são: EMEEF Professor Elyseu Paglioli, EMEF Neusa Goulart Brizola, EMEF Migrantes, EMEF Heitor Villa-Lobos, EMEF Décio Martins Costa, EMEF Morro da Cruz e CMET Paulo Freire. A escola-eixo deste núcleo é a EMEF Neusa Goulart Brizola.
4. Núcleo Violão: fazem parte escolas que desenvolvem atividades musicais de ensino de violão, tanto para os alunos e membros da comunidade escolar, quanto para a comunidade do entorno. Nesse sentido, as escolas deste núcleo organizam grupos instrumentais com o violão, formando duos, quartetos, quintetos e outras configurações violonísticas. As escolas que compõem o Núcleo Violão são: EMEM Emílio Meyer, EMEF Neusa Goulart Brizola, EMEF Migrantes, EMEF Wenceslau Fontoura, EMEF Pepita de Leão, EMEF Vereador Antônio Giúdice e EMEF Deputado Marcírio Goulart Loureiro. A escola-eixo deste núcleo é a EMEM Emílio Meyer.
5. Núcleo Canto Coral: fazem parte escolas que desenvolvem atividades musicais através da prática coral. As escolas deste núcleo organizam grupos de alunos, membros da comunidade escolar, bem como comunidade do entorno, a fim de praticarem o canto coletivo. As escolas que compõem o

Núcleo Canto Coral são: EMEF Governador Ildo Meneghetti, EMEF Pepita de Leão, CMET Paulo Freire, EMEF Deputado Marcírio Goulart Loureiro, EMEF Leocádia Felizardo Prestes, EMEF Afonso Guerreiro Lima, EMEF Vila Monte Cristo, EMEF Wenceslau Fontoura, EMEF Migrantes, EMEF Décio Martins Costa, EMEF Nossa Senhora do Carmo, EMEF Professor Anísio Teixeira, EMEF Neusa Goulart Brizola, EMEF Dolores Alcaraz Caldas e EMEF Heitor Villa-Lobos. A escola-eixo deste núcleo é a EMEF Governador Ildo Meneghetti.

6. Núcleo *Hip hop*: fazem parte escolas que desenvolvem atividades inseridas no movimento *Hip hop*. As escolas deste núcleo organizam-se em grupos de pessoas, que podem fazer parte da escola e/ou da comunidade em geral. As escolas que compõem o Núcleo *Hip hop* são: EMEF Afonso Guerreiro Lima, EMEF Nossa Senhora de Fátima, EMEF Gabriel Obino, EMEF Chapéu do Sol, EMEF Senador Alberto Pasqualini, EMEF Wenceslau Fontoura. A escola-eixo deste núcleo é a EMEF Nossa Senhora de Fátima.
7. Núcleo Música e Tecnologia: fazem parte escolas que desenvolvem atividades musicais relacionadas à tecnologia, incluindo a produção, execução e apreciação musical. As escolas que compõem o núcleo Música e Tecnologia podem utilizar diversos elementos tecnológicos, dentre os quais podem ser citados os computadores e os softwares de música. Todas as escolas da RME-POA/RS encontram-se potencialmente inseridas neste núcleo, pois possuem laboratórios de informática com equipamentos próprios para o trabalho músico-tecnológico, sendo que a escola-eixo é a EMEF Larry José Ribeiro Alves.
8. Núcleo Música na Educação Infantil: fazem parte escolas de educação infantil da RME-POA/RS, bem como os primeiros anos do I ciclo, objetivando o desenvolvimento de potencialidades musicais junto à educação infantil, abrangendo de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Participam deste núcleo as escolas municipais de educação infantil, as creches conveniadas à Prefeitura de Porto Alegre, bem como os primeiros anos do I ciclo das escolas municipais de ensino fundamental. A escola-eixo do núcleo de Música na Educação Infantil é a EMEI da Vila Max Geiss.

Além da organização das escolas em núcleos, a SMED-POA/RS encontra-se em fase de estruturação de uma biblioteca especializada em Música, Artes e Folclore. Esta biblioteca deverá ser denominada Biblioteca *Professora Rose Marie Reis Garcia*, pois grande parte do acervo é oriundo da biblioteca particular da referida professora que, em anos anteriores, integrou o quadro de professoras de música da RME-POA/RS. A escola-sede dessa biblioteca é Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer. Objetiva-se, com o tempo, constituir o núcleo de Bibliotecas Musicais na RME-POA/RS, as quais poderão se estabelecer em escolas da RME-POA/RS ou se apresentarem de forma itinerante.

#### 6.1.1.3 Projeto *TIM Música nas Escolas*

O Projeto *TIM Música nas Escolas* iniciou as atividades na RME-POA/RS em julho de 2003, beneficiando 840 alunos oriundos de três escolas dessa rede de ensino. É um projeto social da operadora de telefonia móvel no Brasil que, além de ser desenvolvido em Porto Alegre, também ocorre em Belém (PA), Florianópolis (SC), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), Ribeirão Preto e São Paulo (SP). Cerca de 10 mil crianças, de sete a quinze anos, participam do projeto, cujo objetivo é usar a música como instrumento de inclusão social e de aprimoramento da formação educacional, além de descobrir e desenvolver novos talentos.

As escolas foram definidas pela SMED-POA/RS, juntamente com os professores do Projeto *TIM Música nas Escolas*, tendo como critérios a situação de risco social das localidades e a distribuição por diferentes regiões da capital.

O objetivo do projeto é possibilitar aos jovens o acesso a diferentes modos de aprendizagem e de atuação na sociedade utilizando-se, para isso, da música. Além disso, pretende inserir temas da cultura musical no universo escolar, proporcionando experiências estéticas aos alunos envolvidos. Nesse sentido, o projeto busca ampliar o repertório musical dos alunos e estimular a criação de grupos de ação juvenil que tenham a música como meio e instrumento de atuação.

### 6.1.2 Na Escola Sampaio

À semelhança das demais escolas da RME-POA/RS, a Escola Sampaio oferece a música na base e no complemento curricular. De acordo com a equipe diretiva, a música faz parte do currículo, estando na “grade”, sendo atendidas diversas turmas, dentre as quais a turma de 3º ano do III ciclo. Mas, a música também está “fora da grade” (CE, p. 4). A ex-vice-diretora explicou que, quando estava na escola, os alunos

tinham música dentro da disciplina de Arte-educação, onde aí eles começaram com esses projetos, como foi o projeto da *Oficina de Musicalização*. A professora de música fez o trabalho na sala de aula e começou a usar flauta e outros recursos para começar com a aula de música. Era só ela de professora de música na escola. Depois, além da música, dentro da arte, tinha desenho, pintura, essas coisas. (CE, p. 50).

Ela acrescentou que trabalhava também com as turmas de educação infantil “utilizando rodas cantadas, sempre acompanhando com o violão, o que chamava muito a atenção dos alunos” (CE, p. 61).

Em meados de 2008, ingressou na escola outro professor de música que trabalha com os alunos do I ciclo (6 a 9 anos de idade). Seu trabalho acontece em sala de aula, integrando a base curricular (CE, p. 108). A coordenadora cultural da escola complementou a informação, explicando que o novo professor, ao desenvolver as atividades musicais na base curricular, utiliza-se do violão, desenvolvendo o canto coletivo com as crianças (CE, p. 19).

Esse fator, de acordo com a comunidade escolar, contribuiu positivamente para a ampliação da música na escola. O professor de educação física, que pôde partilhar do trabalho com o novo colega, explicou que o professor trabalhava no turno da tarde, sempre trazendo o violão. Para o professor de educação física, o novo professor de música fazia uma espécie de aula musicada.

Eu acho que ele [o professor de música] explora a música como um elemento de complementaridade ao conteúdo, ao conhecimento. Eu acho que ele queria usar a música dessa maneira. Eu o vi uma vez, com o violãozinho, tocando ali. Na tarde, por exemplo, ele colocava a música nos intervalos, na rádio. (CE, p. 82-83).

### 6.1.2.1 *Oficina de Musicalização*

#### a) Implementação e participação dos alunos

Como mencionado, diversas escolas da RME-POA/RS possuem atividades musicais como complemento curricular, as quais costumam ser denominadas oficinas ou projetos. Do mesmo modo, a Escola Sampaio oportuniza a *Oficina de Musicalização*.

Implementada em 2003, a *Oficina de Musicalização* iniciou com uma carga horária de 10 horas semanais. A partir de 2008 esse tempo foi ampliado em 10 horas, perfazendo um total de 20 horas semanais (CFS, p. 11). A proposta é atender

alunos do 1º, 2º e 3º Ciclos em turnos inversos aos seus turnos de estudos e ocorre uma vez por semana nos dois turnos; manhã e tarde. Os grupos de estudo dos instrumentos musicais são formados de acordo com a especificidade de cada instrumento e nível de conhecimento musical do aluno. (CFS, p. 15).

De acordo com a equipe diretiva, a oficina iniciou “nas aulas de música” e, “depois, passou para 30 horas de projeto, de acordo com a SMED”. Ela explicou que:

a professora de música começou com a flauta doce. Agora, ela já ampliou para flauta doce e teclado. Depois, ela ampliou mais ainda para flauta doce, teclado e violão. Então, foram três anos em que a professora de música foi ampliando. (CE, p. 8).

No ano de 2007, de acordo com a equipe diretiva, havia uma oficina de percussão, a qual era desenvolvida por um oficinairo contratado por tempo determinado; ele desenvolvia atividades com alguns alunos interessados, durante o horário das reuniões de professores. Todavia, a oficina não mais foi oferecida, pois houve impeditivos legais para essa continuidade. Como os oficinairos são contratados, o vínculo firmado entre eles e a escola (que é uma extensão da Prefeitura de Porto Alegre) não pode exceder três meses; de outro modo, resulta vínculo empregatício, possibilitando que esses profissionais acionem a Prefeitura judicialmente (CE, p. 9).

De acordo com a equipe diretiva da escola, todos os alunos interessados em participar da *Oficina de Musicalização* podem fazê-lo, incluindo a faixa etária “de 6

anos, do primeiro ano do primeiro ciclo, até os que têm 17 anos de idade” (CE, p. 7-8). Um dos alunos que finalizou o ensino fundamental na escola em 2008 explicou ter participado da oficina tocando flauta doce durante cerca de seis anos. Em meados de 2007, por questões pessoais, parou de integrar o grupo musical (CE, p. 70). Outras duas alunas que continuaram a participar da *Oficina de Musicalização* relataram que a professora de música convidou-as a participar: “ela falou com a gente uma vez e nós começamos a participar” (CE, p. 74).

Uma das meninas integrantes da oficina contou que a possibilidade de gravar CDs com o grupo serviu de estímulo para seu ingresso. De acordo com seu depoimento, em determinada ocasião ela teve vontade de parar de participar da *Oficina de Musicalização*. Todavia, como ela mesma relatou, “queria gravar o CD”. Desse modo, o estímulo gerado pela possibilidade de participar de um grupo que gravaria um CD foi decisivo para sua permanência (CE, p. 74-77).

Investigações revelam que atividades de gravação de CDs resultam um estímulo para os alunos participantes (LORENZI, 2007). Lorenzi explica que as atividades de composição e gravação envolvem, ao menos, dois aspectos. Para ele, por um lado,

a composição no âmbito da educação musical, em sua abrangência e importância, de outro, o registro sonoro das composições resultantes do processo composicional quando mediado pelo recurso tecnológico e, por consequência, a gama de implicações socioculturais relacionadas, em especial as novas formas de escuta advindas das inovações tecnológicas. (LORENZI, 2007, p. 2).

Durante uma das visitas à escola, conversei com a mãe de uma das alunas da *Oficina de Musicalização* que concluía o ensino fundamental no final de 2008, época da entrevista. De acordo a mãe, sua filha está na escola desde o início de sua escolarização. E, desde então, ela participa de atividades diversas, muitas delas envolvendo a música. Ao recordar este fato, a mãe da aluna lamentou a necessidade de sua filha sair da escola porque a mesma não oferece o ensino médio (CE, p. 88).

A mãe comentou que, ao iniciar os estudos na Escola Sampaio, sua filha ficou “empolgada com a aula de flauta. Depois da flauta ela começou no teclado” (CE, p. 88). No final de 2008, ocasião da entrevista, a mãe explicou que sua filha



não mais participava da *Oficina de Musicalização*, mas continuava tendo aulas com a professora de música nas quartas e sextas-feiras (CE, p. 88-89).

Uma das funcionárias da escola, ao ser entrevistada, revelou que sua filha, também estudante da Escola Sampaio, desde o ano de 2007 participa da *Oficina de Musicalização*, na qual aprende a tocar flauta doce. De acordo com a funcionária, a escolha foi de sua própria filha, e o fato de se apresentar em público fez com que ela se interessasse ainda mais.

Ela já se apresentou várias vezes. E, agora, tem uma apresentação no dia 22 de dezembro [de 2008], só que eu não sei se ela vai poder se apresentar, porque acho que vai ser lá no Campus da PUC, estavam falando. Se for lá eu não vou poder, porque é muito longe, entende? (CE, p. 120).

Apesar dos relatos sobre a procura pela participação na *Oficina de Musicalização*, outros comentários revelam dificuldades para a efetivação dessas participações. De acordo com o professor de educação física, “a oficina é para alguns, e não consegue incluir a todos”. Apesar de não conhecer profundamente o projeto, ele observou aspectos positivos na oportunização desta atividade, considerando que “há essa ampla diversidade de práticas e habilidades que a gente não consegue enxergar” (CE, p. 82).

Um ex-aluno da escola, com 17 anos da época da entrevista (dezembro de 2008), contou ter iniciado os estudos musicais na escola por volta do ano 2000. Na ocasião, segundo suas informações, alguns alunos desistiram; “participavam umas dez ou quinze crianças, mais ou menos. Não eram muitos, mas muitos entravam, viam que não era aquilo que queriam, chegavam e não faziam nada, só ficavam andando pelo pátio, saíam, mas aqueles que gostavam mesmo de música, estavam sempre ali” (CE, p. 65).

#### b) Recursos materiais e espaço físico

Dentre os recursos materiais, a *Oficina de Musicalização* conta com os instrumentos musicais, como flautas doces, teclado e violão. Possui, também, partituras musicais para estes instrumentos musicais. De acordo com o projeto, para a continuidade das atividades musicais e, principalmente, efetivar a gravação de seus CDs, a oficina necessitaria providenciar um estúdio para a gravação, uma

editora para a edição de um livro didático, a filmagem em DVD das apresentações realizadas, a aquisição de CDs virgens para cópias, e a confecção de camisetas para a comemoração do cinquentenário da escola (CFS, p. 16).

Foto: Cristina R. Wolffenbüttel/2008



Figura 8 - Teclado e decoração interna da sala da *Oficina de Musicalização* da Escola Sampaio, Out/2008.

Foto: Cristina R. Wolffenbüttel/2008



Figura 9 - Armário com instrumentos alternativos e materiais diversos da *Oficina de Musicalização* da Escola Sampaio, Nov/2008

Foto: Cristina R. Wolffenbüttel/2008



Figura 10 - Espaço interno na sala da *Oficina de Musicalização*, destinado aos estudos individuais de alunos, Out/2008.

Foto: Cristina R. Wolffenbüttel/2008



Figura 11 - Entrada da sala da *Oficina de Musicalização* da Escola Sampaio, Out/2008

c) Os ensaios

Os ensaios da *Oficina de Musicalização* acontecem duas vezes por semana, sendo oferecidos aos alunos nos turnos manhã e tarde. Os alunos que estudam pela manhã ensaiam nas quartas e sextas-feiras à tarde. Os alunos que estudam à tarde ensaiam nos mesmos dias, porém pela manhã (CE, p. 45).

Antes dos ensaios coletivos, a professora de música realiza aulas de instrumentos em pequenos grupos. Após, reúne todos, a fim de ensaiarem o repertório. Os ensaios são acompanhados pela professora de música, ao teclado.

Tive a oportunidade de acompanhar três ensaios da *Oficina de Musicalização* em 2008 (31/10, 5/11 e 10/12). Durante os mesmos, observei o modo de trabalho da professora de música (CFS, p. 9-11). No ensaio de 5 de novembro, entre outras músicas, o grupo da oficina ensaiou obras natalinas, cujo objetivo era preparar as apresentações deste período do ano. Neste ensaio, participavam nove alunos tocando flauta doce soprano e contralto e a professora de música acompanhava ao teclado. No repertório, constavam músicas como *Noite Feliz*, *Brilha, brilha, estrelinha*; *O Sítio do Seu Lobato*; *Valsa dos Corações* e *Ser Criança*, as duas últimas composições da autoria da própria professora de música. Durante o ensaio, a professora sugeriu que o grupo tocasse uma música em homenagem à colega que regressava de um tratamento de saúde no hospital. Fez, ainda, comentários sobre importância de tocar corretamente as notas musicais na flauta doce e outros comentários de caráter musical (CFS, p. 11). Observei que, ao final dos ensaios, a professora de música sempre oferecia guloseimas aos seus alunos, ao mesmo tempo em que fazia recomendações sobre estudo, pontualidade e bom comportamento para o próximo ensaio (CFS, p. 11).

Para a equipe diretiva da Escola Sampaio, um dos principais problemas, quando da entrevista em dezembro de 2007, relacionava-se ao local para os ensaios da oficina. De acordo com suas informações, quando fosse providenciado um espaço maior para a música, a professora ficaria mais tranquila para o trabalho, pois as dificuldades residiam no armazenamento dos instrumentos musicais, partituras musicais, entre outros materiais necessários em todos os ensaios. Esse problema, pelo que pude perceber em dezembro de 2008, havia sido dirimido, como revelaram os comentários da equipe diretiva, conforme pude constatar durante as observações na imersão realizada na Escola Sampaio (CC, CE, CF, CFS).

#### d) Repercussão do trabalho

É grande a procura pela *Oficina de Musicalização*. A Escola Sampaio ainda não conseguiu ampliar a oferta para a comunidade, pois não há vagas. A razão para isso reside na falta de carga horária e, por consequência, de profissionais para esse atendimento.

Se nós tivéssemos 40 horas de música, com certeza a gente abriria para a comunidade. Por enquanto, a gente está com 20 horas, e a professora de música dá 10 horas de aula em sala de aula também. Mas, no momento em que a gente ampliar isso, a gente tem como abrir para comunidade. (CE, p. 10).

A comunidade escolar tem grande apreço pela *Oficina de Musicalização*. A equipe diretiva, ao comentar esse assunto, mencionou que, quando houve o lançamento do CD do grupo, na escola, uma das professoras disse, “com muita emoção, que estava maravilhada em saber que naquela escola havia um trabalho como aquele”. Ao final, esta professora abraçou a professora de música, dando-lhe os parabéns com muita emoção (CE, p. 12-13).

Vários professores da escola, ao opinarem sobre o resultado do CD da oficina, salientaram suas qualidades musicais.

A minha filhinha tem dois anos de idade e adora música. Ela só quer ouvir o CD das músicas de flautas dos alunos da escola. Vocês precisam gravar outro CD com novas músicas.

Quando viajei para a praia fui ouvindo o CD.

Ouvi inúmeras vezes o CD durante as férias.

Comprei os CDs e dei de presente de Natal para os meus amigos e familiares. (CFS, p. 12-13).

Além da opinião sobre a qualidade musical, alguns professores externaram sua satisfação quanto à repercussão social obtida com o lançamento do CD, inclusive colocando-se à disposição para auxiliar no trabalho de divulgação e demais necessidades que a *Oficina de Musicalização*, porventura, necessitasse (CFS, p. 12-13). Os alunos participantes da oficina, também se revelaram satisfeitos com a repercussão da gravação do CD. De acordo com alguns deles.

Nem parece que somos nós tocando...

Está muito lindo! Vamos gravar mais músicas!

Minha mãe quer comprar CDs e levar para os seus colegas no serviço!

O meu pai chora toda vez que ouve no CD, a música Amigos para sempre que eu estou tocando na flauta. Ele adora esta música. (CFS, p. 12-13).

Familiares dos integrantes da oficina também contribuíram com suas opiniões. De acordo com eles:

Cada vez que ouço o CD, eu choro de emoção. É muito lindo!.

Estou tão orgulhosa do meu filho!

O meu irmão compra jornal todos os dias. Precisava ver a surpresa dele, quando viu a foto do sobrinho na capa e na primeira página do jornal. Ele saiu faceiro mostrando para todos os seus colegas, no serviço, o sobrinho dele que estava aprendendo teclado na escola.

Os meus colegas querem comprar o CD, porque sempre falo do trabalho que é feito com o meu filho e eles querem ouvi-lo tocando teclado no CD. Estou muito feliz e não sei como agradecer a mudança no meu filho. Antes ele era muito tímido, mas depois que começou a aprender música ficou mais solto e está mais carinhoso comigo. Ele me abraça e diz que me ama. (CFS, p. 12-13).

As atividades da *Oficina de Musicalização* também têm repercussão junto à comunidade do entorno. Para os moradores da localidade:

É bom a gente saber que tem alguém fazendo alguma coisa por nós.

É bom as pessoas saberem que aqui, na vila, não acontecem só coisas ruins.

Vou comprar este CD e mandar para o meu irmão que mora em outra cidade, só para ele conhecer o que é feito na escola onde eu estudei.

O que precisar, eu posso ajudar. A gente fica muito contente e sente um orgulho muito grande de um trabalho assim, aí na escola, com as nossas crianças. Meus filhos estudaram aí e agora são meus netos que estudam. (CFS, p. 12-13).

O trabalho desenvolvido na *Oficina de Musicalização* tem se destacado na escola e alcançado grande êxito junto à comunidade em geral, por promover “a educação dos sentimentos e a valorização da vida das crianças e dos adolescentes daquela comunidade” (CFS, p. 11). Além disso, as atividades ampliaram “na escola

e na comunidade em geral e cada vez mais está aumentando o número de alunos interessados em participar das atividades propostas” (CFS, p. 13).

A oficina propõe uma monitoria musical para os alunos poderem auxiliar os colegas com dificuldades na aprendizagem musical. O objetivo deste procedimento é valorizar o bom desempenho dos alunos da oficina e também contar com apoio dos ex-alunos (CFS, p. 15).

Foto: Cristina R. Wolffenbüttel/2008



Figura 12 - Decoração da sala da Oficina de Musicalização da Escola Sampaio, Nov/2008.

Foto: Cristina R. Wolffenbüttel/2008

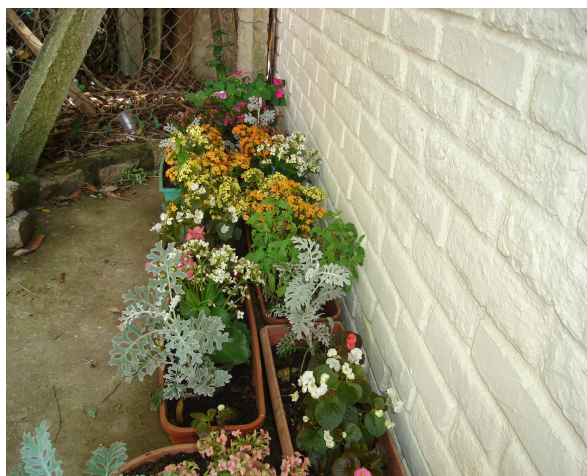


Figura 13 - Espaço de convivência em frente à sala da Oficina de Musicalização da Escola Sampaio, Out/2008.

#### 6.1.2.2 Projeto *TIM Música nas Escolas*

##### a) Dinâmica do projeto

No ano de 2004, dos 840 alunos das três escolas da RME-POA/RS que participaram da etapa inicial do Projeto *TIM Música nas Escolas*, trinta foram selecionados, os quais passaram a integrar o grupo musical *Pequenos Embaixadores da Paz*. Diversos alunos da Escola Sampaio foram selecionados, dos quais, até o final da coleta dos dados (dezembro/2008), três ainda integravam o grupo. A razão para a saída dos demais integrantes da escola deveu-se, principalmente, a questões particulares, de acordo com a ex-vice-diretora da escola,

que acompanhou o trabalho durante muitos anos. Um dos problemas mais frequentes e decisivos para o abandono das atividades está relacionado ao uso de drogas e as conseqüentes situações de violência às quais os estudantes são constantemente expostos.

A entrada do Projeto *TIM Música* na Escola Sampaio não impediu a continuidade da *Oficina de Musicalização*, tampouco a participação concomitante dos alunos em ambas as propostas musicais.

O Projeto *TIM Música nas Escolas* ficou por quatro anos aqui [na escola] e finalizou agora essa etapa. Agora, os alunos do projeto seguem com aulas de música no Americano/IPA. É uma parceria. Temos alunos aí que participam do TIM e das aulas da *Oficina de Musicalização*. (CE, p. 4-5).

Um dos alunos mencionados pela equipe diretiva, e que finalizou os estudos no ensino fundamental em 2008, participa desde o início do Projeto *TIM Música nas Escolas*. Ao entrevistá-lo, ele esclareceu a respeito de sua participação na *Oficina de Musicalização* e posterior desistência, dando continuidade aos estudos musicais através da participação no Projeto *TIM Música nas Escolas*:

eu continuei no Projeto *Tim Música nas Escolas*. Isso aconteceu logo em seguida, quando iniciei na *Oficina de Musicalização* com a professora de música da escola. Eu estava com 12 ou 13 anos. No Tim eu estou há mais ou menos três anos. Eu comecei em 2005. Agora, eu só estou no TIM. (CE, p. 70).

Outro aluno que participa do Projeto *TIM Música nas Escolas*, mas que continuou a frequentar a *Oficina de Musicalização*, detalhou seu ingresso no projeto:

Olha, teve várias oficinas aqui do Projeto Tim. Eles escolhiam alguns alunos para fazerem um teste. Ninguém sabia deste teste. Um dia, a gente estava na sala de aula e foram lá nos chamar. Fulano, fulano e fulano, nos disseram, vai ter um teste para entrar num projeto. Aí, a gente veio, todo mundo feliz! A gente entrou, tocamos umas músicas, e perguntaram se a gente tocava algum instrumento musical, e eu falei que tocava flauta doce. Naquela época, acho que eu já tocava há uns dois anos a flauta doce na Oficina. (CE, p. 68).

Os alunos que participam do Projeto *TIM Música nas Escolas* frequentam aulas de instrumento musical duas vezes por semana, nas terças-feiras e quintas-feiras, no turno inverso ao da escola. De acordo com a equipe diretiva, mesmo

assim, alguns alunos continuam participando da *Oficina de Musicalização*, ajudando a professora de música com as aulas para os alunos menores (CE, p. 12).

#### b) *Pequenos Embaixadores da Paz*

O repertório executado pelos *Pequenos Embaixadores da Paz* é constituído de canções sobre temáticas como paz, cidadania, direitos humanos e preservação ambiental, incluindo Cazusa, Milton Nascimento e Toquinho.

Até 2004, os *Pequenos Embaixadores da Paz* executavam flauta doce, xilofone, metalofone e percussão, sendo acompanhados por um quarteto de baixo, guitarra, bateria e acordeom. A partir de 2004, o grupo passou a incluir violino, violoncelo, violão, guitarra, baixo acústico, acordeom, teclado, flauta transversa, bateria e percussão. Uma das alunas da escola, que também participa dos *Pequenos Embaixadores da Paz*, explicou como aconteceu sua adesão ao projeto:

Lá pelos meus 11, 12 anos eu fui chamada para entrar no Projeto *Tim Música nas Escolas*, e daí, foi só engrenando. Agora eu toco teclado, flauta e violoncelo. Eu aprendo no Projeto Tim. (CE, p. 24).

Até final do ano de 2004 o grupo ensaiava em duas das escolas participantes do projeto. Em meados de 2005, com a concretização da parceria com a Escola de Música do IPA, os alunos passaram a fazer os ensaios nesta instituição.

Ao longo de sua trajetória, os alunos participantes do Projeto *TIM Música nas Escolas* acumulou algumas premiações. Em 2006 recebeu o Prêmio TOP Cidadania, fornecido pela ABRH/RS – Associação Brasileira de Recursos Humanos, o Prêmio Farroupilha de Atitude Social, categoria Destaque Empresarial, e o Prêmio Valor Social 2006 – Categoria Relações com a Comunidade. Todas essas premiações e a própria inserção na vida dos alunos e da escola como um todo, fizeram com que esse projeto ficasse bastante conhecido em toda a comunidade. A esse respeito, a equipe diretiva comentou que todos apreciam muito o trabalho. Em diversas ocasiões o grupo se apresentou na escola, convidando pais e comunidade. Particularmente, quanto às apresentações e ao repertório, a equipe diretiva disse que o grupo faz uma apresentação coletiva, utilizando pequenas latas para tocar, além dos instrumentos musicais. (CE, p. 9).



A respeito das repercussões do Projeto *TIM Música nas Escolas*, um dos integrantes do grupo e o casal de pais de uma das integrantes quiseram opinar. De acordo um integrante, após sua entrada no projeto, “eu melhorei muito a minha musicalidade. Aprendi muito, muito mesmo com o projeto!” (CE, p. 68). Do mesmo modo, os pais da outra integrante comentaram que, desde sua entrada no projeto, o incentivo para estudar música cresceu muito mais. Todos os integrantes começaram a se incentivar mutuamente (CE, p. 91).

Apesar da grande inserção do projeto na Escola Sampaio, e da existência dos *Pequenos Embaixadores da Paz*, alguns professores demonstraram não conhecer as atividades musicais desenvolvidas, tampouco a inserção musical e social que o projeto possui na comunidade escolar e do entorno (CE, p. 82).

## 6.2 IMPORTÂNCIA E CONCEPÇÕES SOBRE MÚSICA NAS ESCOLAS

### 6.2.1 Visões nas escolas da RME-POA/RS

A presença da música nas escolas da RME-POA/RS é considerada relevante. Conforme informações fornecidas nos questionários encaminhados às equipes diretivas, cerca de 89% indicou o grau 5 (muito importante) às atividades musicais. Cerca de 7,5% indicou grau 4 (importante), e 3,5% não opinou a respeito (CQ, p. 13). Os questionários respondidos pelas equipes diretivas e pelos profissionais que atuam com música nas escolas da RME-POA/RS permitem analisar concepções sobre música na escola.

Uma das questões existentes em ambos os questionários solicitava indicação de atividades musicais oferecidas na escola. Dentre as alternativas, encontravam-se as opções: cantar, compor, compreender a música na sociedade contemporânea, desenvolver a consciência estética, desenvolver o respeito pela música, despertar o desejo de continuar os estudos musicais, entender a relação existente entre as músicas de diversas etnias, escutar músicas, expressar-se utilizando instrumentos musicais, interpretar a notação musical, relacionar o desenvolvimento da humanidade à história da música e valorar a música como auto-expressão (ver APÊNDICES A e B).

Em geral as respostas de ambos segmentos escolares assemelharam-se. As três opções mais indicadas em ambas respostas foram escutar música,

expressar-se utilizando instrumentos musicais e cantar, apenas com poucas diferenças de ordenação. Para as equipes diretivas, a ordem de importância foi 1º escutar músicas, 2º expressar-se utilizando instrumentos musicais e 3º cantar. Para os profissionais que atuam com música nas escolas, a ordenação ficou 1º cantar, 2º escutar músicas e 3º expressar-se utilizando instrumentos musicais. O gráfico 2 apresenta os resultados das opções das equipes diretivas quanto às concepções sobre música na escola:

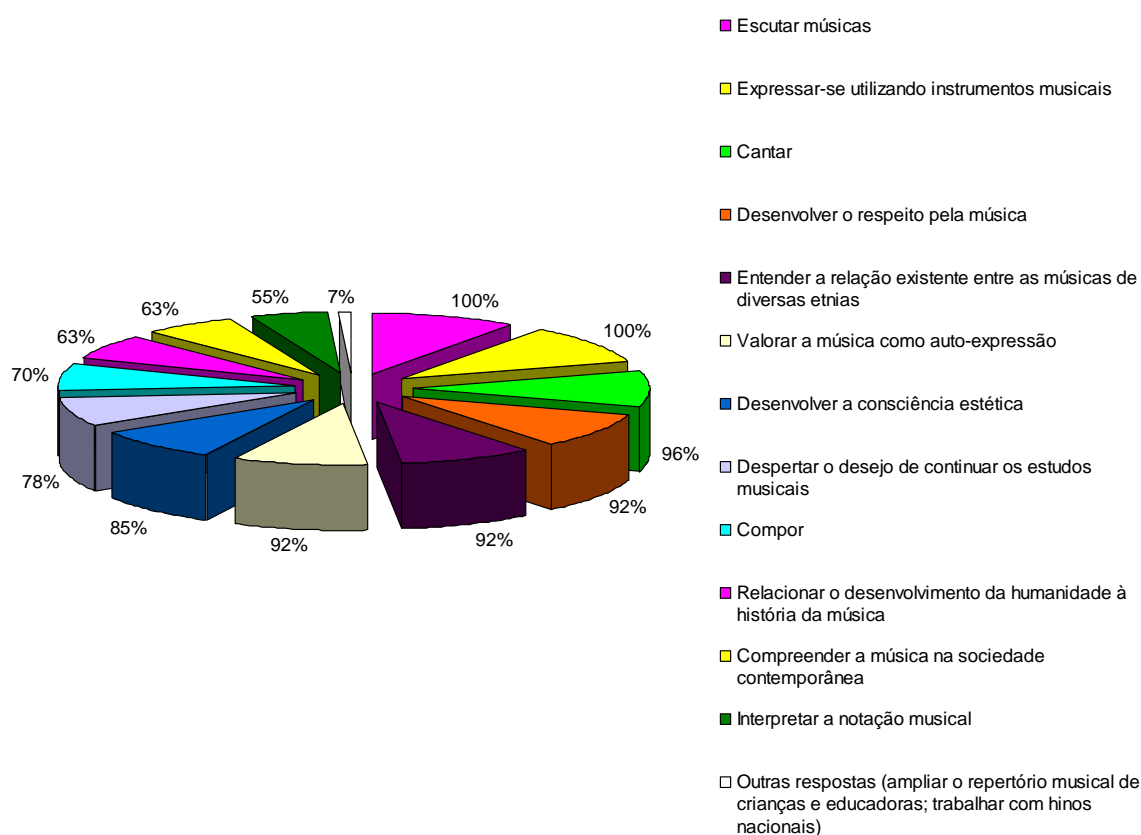


Gráfico 2 – Conceções sobre música na RME-POA/RS – equipes diretivas

O gráfico 3 apresenta os resultados das opções dos profissionais que atuam em música nas escolas quanto às concepções de educação musical:

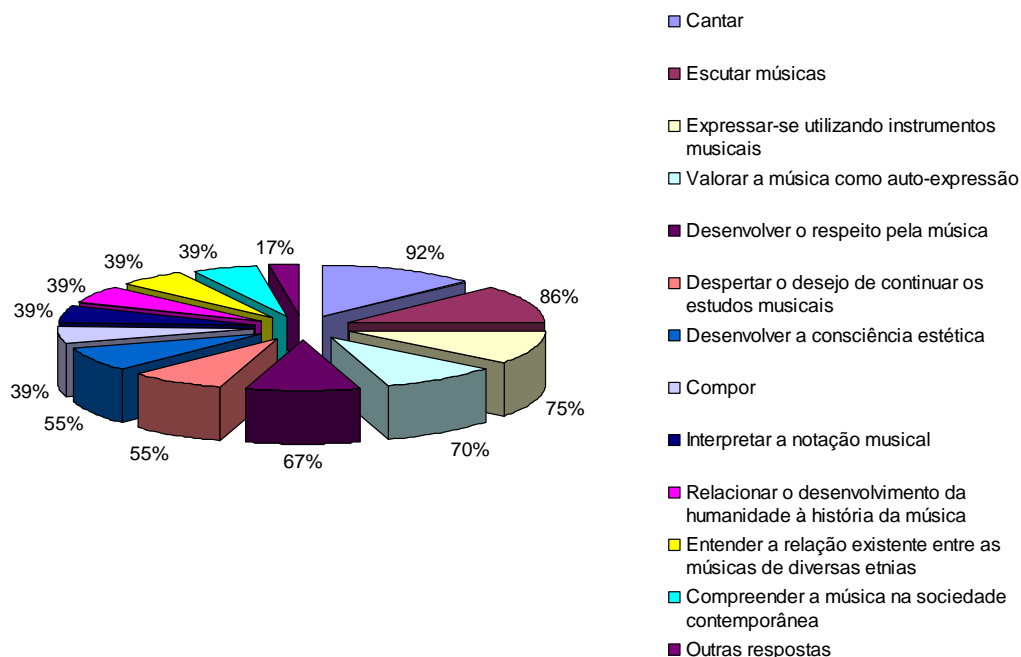


Gráfico 3 – Conceções sobre música na RME-POARS – profissionais que atuam com música

Dentre as semelhanças que se apresentam em ambos os gráficos, além das três primeiras já mencionadas, podem ser observadas a concordância nas concepções quanto ao desenvolvimento do respeito pela música, a compreensão da música na sociedade contemporânea, a relação entre o desenvolvimento da humanidade à história da música e a interpretação da notação musical. Chama a atenção, em relação às respostas dos profissionais que atuam com música nas escolas, o fato de a composição estar em oitavo lugar, aparecendo após a indicação de “despertar o desejo de continuar os estudos musicais”. Salienta-se, a esse respeito, considerando-se que a composição é um dos elementos que fazem parte do trabalho educativo-musical, auxiliando neste despertar pela continuidade dos estudos, juntamente a técnica, a execução, a literatura e a apreciação (SWANWICK, 2003).

### 6.2.2 Visões na Escola Sampaio

A Escola Sampaio, do mesmo modo, também atribui grande importância às atividades musicais existentes em seus tempos e espaços. A coordenadora cultural, ao opinar sobre o assunto, comentou que a “música sempre foi muito importante aqui na escola” (CE, p. 18).

A verbalização sobre a importância da música também pôde ser verificada por meio da participação dos alunos na vida musical da escola. Uma das integrantes da *Oficina de Musicalização* comentou:

Olha, eu gosto de música desde pequena. Se eu não estou tocando, ou se eu não estou estudando música, com certeza eu estou ouvindo. Não tem um dia que eu fique sem música. Eu não sei para que serve a música na minha vida, só sei que eu gosto muito de música. (CE, p. 25).

Outra integrante da *Oficina de Musicalização* também opinou sobre a importância da música, enfatizando seu apreço em praticá-la e participar das atividades musicais na escola. Segundo ela, tem como prática indicar aos seus colegas que também passem a integrar o grupo, para aprenderem a tocar e cantar coletivamente (CE, p. 75).

A ex-vice-diretora da Escola Sampaio relatou particularidades sobre a importância da música na escola. De acordo com suas informações, os alunos sempre dedicaram muita importância à música na escola. Havia momentos em que eles “fugiam” das salas de aula, a fim de participarem da *Oficina de Musicalização* (CE, p. 59).

Durante as visitas à escola, pude observar que, de um modo geral, equipe diretiva, professores, alunos e pais destinam muita importância à música na escola, o que foi demonstrado para além de suas entrevistas, mas também por meio de suas atitudes no cotidiano escolar. A coordenadora cultural da escola, de certo modo, sintetizou o que pude perceber durante as observações:

A música é uma das molas mestras aqui escola, porque esse nosso aluno, que a gente quer tanto que fique bem, que se melhore e que consiga um “lugar ao sol”, precisa muito! Queremos muito que ele se sinta bem, e eu acho que a música faz com que eles se sintam melhores, que eles se descubram, e que isso seja um impulsionador dentro da aprendizagem e da socialização. (CE, p. 107).

O pensamento externado pela coordenadora cultural da escola parece estar em sintonia com estudos sobre a influência da educação musical no rendimento escolar em geral e na capacidade de concentração dos alunos. Nesse sentido, Bastian (2009), explica que a “música estimula a competência social. As crianças aprendem que o ser humano não vive sozinho, mas faz parte da sociedade, com

cujos membros todos têm de relacionar-se. A inteligência é incrementada e expandida de diversas maneiras” (p. 115).

Ao comentar sobre sua concepção de educação musical, a professora de música da Escola Sampaio explicou que procura trabalhar a música a partir do afeto. Para ela, a “música sempre toca pelo lado afetivo” (CE, p. 33). No seu entender, por meio da música, pode-se trabalhar com valores humanos (CE, p. 44). Para a professora de música, “os alunos também vão trazendo consigo os valores. Acho que é importante trabalhar os valores, o que é bom, o que não é. Os maus pedaços nós passamos; então, o aluno está sempre junto. Aquilo que não é bom eu trabalho do mesmo jeito com o aluno. Acho que tem que trabalhar os dois lados da moeda” (CE, p. 39-40).

Ao realizar o trabalho de educação musical a partir do afeto, a professora explicou que essa prática oportuniza muitas aprendizagens e torna propício o ambiente escolar.

Isso eu vou passando para o meu aluno, porque eu tenho encontrado muito dos meus ideais nesses alunos. Então, tem uma parte, assim, que eu sempre procuro trabalhar na música. Eu procuro ficar bem perto do aluno! Eu nunca fui pela cabeça do aluno, mas eu sempre entrei pelo coração do aluno! Eu acho que a música tem que entrar pelo coração, sempre foi assim, eu sempre acreditei nisso. Sempre eu começo pela parte afetiva e, depois, eu chego no cognitivo. (CE, p. 30).

O projeto de educação musical da professora de música encontra-se inserido no documento do projeto político pedagógico em construção na escola. Conforme o projeto, a música “desenvolve plenamente as potencialidades das crianças e dos adolescentes e integra harmoniosamente todos os segmentos da comunidade escolar através da música, seguindo a dinâmica da orquestra” (CFS, p. 15). Nesse sentido, a partir deste projeto, de acordo com a proposta da professora de música, os alunos têm a oportunidade de participar das atividades propostas e aprendem a amar a música, realizando-se como pessoas e tornando-se seres humanos sensíveis e felizes (CFS, p. 11). No projeto de música, o qual foi registrado em um livro chamado A Didática do Amor, a professora de música apresenta diversas canções, de sua própria autoria, as quais se encontram integradas a histórias infantis, também por ela criadas. De acordo com seu comentário,

eu sempre gostei de compor para o aluno! Eu sempre fiz música para o aluno. Aquilo que o aluno estava precisando, eu pensava, e vinha a inspiração, escrevia e, depois, passava para a professora de português corrigir pontuação e aquelas coisas todas. Eu trabalhava com os alunos a letra da canção. Então, através da música, eu trabalhava o que o aluno estava precisando. (CE, p. 31-32).

A professora comentou que, para ela, sempre foi muito importante estar ao lado do aluno, pois sempre procurou defendê-lo (CE, p. 35). Em relação a essa postura, explicou que “se eu estou do lado do aluno, vou contra o sistema, se eu vou do lado do sistema, eu sou contra o aluno. Então, eu prefiro ficar do lado mais fraco, que é o lado do aluno” (CE, p. 36).

A educação musical, de acordo com a professora de música, deve trabalhar com a essência da música. O trabalho com a essência da música está relacionado ao trabalho com os valores humanos. Para ela, “tu podes tocar muito bem, mas, se és uma pessoa má, o que adianta? Então, aquela música que tu vais tocar não tem valor nenhum! Ora, se tu te tocas com a música, ela vai chegar até as pessoas” (CE, p. 36).

Tais concepções remetem às ideias de Koellreutter sobre valor e desvalor da obra musical (1997). De acordo com o autor, a educação musical deveria tratar “especialmente dos conceitos de valor” (p. 69). A música contribuiria, na visão do autor, para uma “tomada de consciência do novo, ou do desconhecido [...] uma das mais importantes, se não mais importante função” (p. 72). Nesse sentido, para Koellreutter, “a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (1997, p. 72).

As memórias sobre o início das atividades docentes da professora de música da escola apresentam, também, concepções de educação:

Uma coisa que eu aprendi, assim, fazendo, foi quando eu iniciei a lecionar. Eu nunca tinha tido experiência em escola antes. Então, eu fiquei preocupada com o que iria ensinar para o aluno em um ano. Mas, o que eu vou ensinar em um ano? Pouca coisa! O que eu tenho que ensinar para o aluno? A gostar de música! Tem que despertar o gosto pela música. Aí ele voa como um passarinho, ensino a voar. E ele fica sempre perto de ti. Daí eu comecei a aprender isso, que naquele pouco tempo que eu ficava com o aluno que o que eu podia ensinar era a gostar de música! (CE, p. 33).

Os alunos também opinaram a respeito de suas concepções sobre educação musical. Aqueles que participam das atividades musicais na escola, em geral o fazem por considerarem essas atividades prazerosas e que auxiliam no

aprendizado escolar como um todo. Uma das alunas participantes comentou que iniciou seus estudos de flauta doce porque considerou essa atividade “boa para ela, pois tocar flauta ajuda a aprender as outras coisas. Eu acho que a música ajuda a gente a aprender a ler e a aprender a escrever” (CE, p. 74-75).

Outra concepção apresentada pelos alunos refere-se à importância das apresentações musicais, tanto nos ambientes escolares, quanto fora da escola. De acordo com um aluno da oficina, ele gosta muito de se apresentar. Para ele, há um aprendizado nas apresentações, “a gente aprende a se apresentar e a se comportar” (CE, p. 76). Alunos de maior faixa etária que participam da *Oficina de Musicalização* também percebem outras funções em relação à educação musical. Para uma das alunas,

a música está fazendo parte da escola, porque até mesmo existe música no recreio. Quando não tem música no recreio as pessoas reclamam, as crianças se batem e ficam brigando. Quando tem música no recreio as crianças caminham juntas, param, ouvem a música. O mesmo acontecia antes, quando tinha o recreio orientado com a música, em que as crianças brincavam e aprendiam ao mesmo tempo. (CE, p. 25-26).

Outro aluno, que finalizou em 2008 sua escolarização na Escola Sampaio, também comentou sobre suas concepções em relação à música. Para ele,

a música aqui na escola sempre foi boa. O que eu acho, aqui, depois de estar saindo da escola, é que a música sempre ajudou muito, porque antes tinha muita briga, os alunos pulavam muito o muro da escola e jogavam pedras no telhado da escola. Acho que a música ajudou a diminuir isso. E a música tem a ver com isso, porque a briga, agora parou, e a direção, agora, está chamando os alunos e a comunidade para dentro da escola. Isso ajuda bastante, porque agora eu não vejo mais brigas, assim, de acontecer com violência no colégio. Pararam até as brigas! (CE, p. 70).

As concepções dos pais de alunos sobre a educação musical estão relacionadas à mudança de visão em relação à própria escola e a localização geográfica em que encontra, bem como a visibilidade de seus filhos para além da escola e da comunidade. O pai de uma das integrantes da *Oficina de Musicalização* comentou que “a música para a escola está dando uma outra visão, até mesmo para os alunos, para eles próprios se identificarem, e verem que eles podem fazer coisas melhores mais tarde” (CE, p. 90). A mãe da mesma integrante lembrou que, em outras épocas, a escola possuía uma banda. De acordo com ela, todos tinham muito orgulho e queriam ver seus filhos participando do grupo musical.

Aqui na escola, antigamente, tinha uma banda. Até eu participava da banda. Tocar eu não tocava, mas participava desfilando junto. E, agora, não tem mais, e isso acaba não chamando o pessoal da comunidade. Eu lembro que na época que tinha banda, vinha toda a comunidade, chamava a atenção de todo o mundo. E as mães queriam ter seu filho, sua filha ali, vestidinho, participando, aprendendo a tocar um instrumento. (CE, p. 92).

### 6.3 CONFLITOS NO CONTEXTO DA PRÁTICA MUSICAL

Apesar da existência da música na maioria das escolas da RME-POA/RS, podem ser encontrados conflitos no contexto dessa prática, considerando-se o adequado andamento das atividades musicais. Esses conflitos podem ser analisados a partir das dimensões pedagógicas, administrativas, financeiras e jurídicas (MEDEL, 2008). Às vezes, os conflitos se apresentam em apenas uma dimensão; outras vezes os conflitos se entrelaçam, resultando em maiores dificuldades de superação, considerando-se a efetivação do projeto político pedagógico escolar.

Para analisar os conflitos que se apresentam no contexto da prática musical, utilizo-me de informações coletadas na Escola Sampaio, pois as mesmas exemplificam a problemática vivenciada pelas demais escolas da RME-POA/RS. Além disso, as visitas a esta escola para os procedimentos de coleta dos dados permitiram-me observar e participar de situações ilustrativas dos conflitos da prática musical no contexto escolar.

#### 6.3.1 Conflitos pedagógicos

Para Medel (2008), a dimensão pedagógica é uma das dimensões do projeto político pedagógico. De acordo com a autora, essa dimensão “refere-se ao trabalho da escola em sua finalidade primeira e a todas as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, inclusive à forma de gestão, à abordagem curricular e à relação escola-comunidade” (p. 50).

Na Escola Sampaio, o trabalho com a música, em alguns momentos, tem gerado conflitos, os quais têm se apresentado de diferentes maneiras resultando situações que remetem às dimensões pedagógicas propostas por Medel (2008). Durante conversas informais e entrevistas realizadas com a professora de música, pude entender sua trajetória musical e profissional. Nesse processo, de acordo com



seus relatos, observei que os conflitos foram se apresentando ao longo de sua jornada. Apesar disso, a professora de música também conseguia perceber aspectos positivos em sua profissão:

Eu acho muito difícil conquistar um espaço para a música! Mas, eu acho que a música, agora, tem esse espaço, pelo trabalho em si. Tinha crianças que ninguém conseguia trabalhar em sala de aula. Então, com o trabalho de música, elas tiveram uma transformação visível. Não tem como dizer que não foi a música, pois foi através da música que aqueles alunos se transformaram, que mudaram seus comportamentos. Então, foi bem visível a diferença e o crescimento! (CE, p. 38-39).

A ex-vice-diretora relatou algumas situações em que percebia dificuldades para um desenvolvimento mais satisfatório da música na escola. De acordo com suas informações,

alguns alunos não se davam bem nem nisso. Não ficavam nos ensaios. E, em relação aos professores, era sempre uma grande dificuldade. O lugar onde guardar os instrumentos, aquela ida e volta nas quintas-feiras, tinha que abrir a Sala de Atividades Múltiplas, que era a maior, os professores reclamando do barulho! Enfim, isso sempre acontecia e, pelo que eu observava, deixava a professora de música muito desapontada. (CE, p. 60).

A coordenadora do Projeto *Cidade Escola* comentou também sobre conflitos que observou no desenvolvimento das atividades musicais da escola. De acordo com ela, as dificuldades aconteciam no início de algumas atividades, como as relacionadas ao Movimento *Hip hop*, por exemplo. Conforme comentou, ela não sabe se este é um aspecto que está sendo bem trabalhado, pois não percebe um avanço. Conforme sua explicação, inúmeros alunos perguntam-lhe constantemente se as atividades do *Hip hop* são por ela coordenadas, pois ninguém tem respondido por isso na escola (CE, p. 111). Ela analisou:

No momento eu sei que foi direcionado para a coordenação cultural de nossa escola, para dar andamento a esse assunto do *Hip hop*. Não sei se eu, nessa correria do Projeto *Cidade Escola* – que a gente voa – mas me parece que isso não andou muito, não por má vontade ou falta de interesse, de forma alguma, é que realmente o que eu sinto é que isso não estava organizado por aqui, sabe. Existe [*Hip hop*], isso existe, a gente fala para os guris que aparecem na porta, ali da rádio, do jornal, e eles me dizem: “E aí, professora? Então, a rádio está funcionando?” E eu digo para eles que podem chegar e se inscrever, mas não sei muito como. Eu sei que está sendo construído o estúdio dentro da sala da rádio, é por isso que todo mundo está amontoado lá. Mas eu não sei como será o trabalho do *Hip hop* em especial. Mas os alunos vivem dizendo: “Ah, o meu rap já está pronto!”. Eles têm essa tendência, eles gostam muito! (CE, p. 111).

Outro ponto de tensionamento que se apresenta na Escola Sampaio é a constante saída de alunos na *Oficina de Musicalização*. Essas partidas dos alunos da escola são momentos críticos, pois dificultam o trabalho musical e social da *Oficina de Musicalização*. As razões que levam os alunos a saírem da oficina são diversas, de acordo com equipe diretiva, sendo as mais frequentes o término da escolarização no nível de ensino oferecido pela instituição, mudança de residência, desistência do estudo musical, dentre os principais motivos relatados (CE, p. 9). Todas essas movimentações desarticulam sensivelmente o grupo e resultam conflitos na prática musical da *Oficina de Musicalização*.

Se, por um lado, as saídas de integrantes da *Oficina de Musicalização* causam dificuldades, por outro lado, as constantes entradas de novos alunos também provocam desarticulações. A esse respeito, a professora de música desabafou, externando sua contrariedade ante a atual medida de ingresso de alunos a todo o momento, proposta pela equipe diretiva da Escola Sampaio:

Quando eu iniciei a *Oficina de Musicalização* a nossa dinâmica era diferente. O aluno que entrava, formava um grupo, ficava até o final e o aluno que continuava até o final era o aluno que gravava. Não entrava aluno novo. Onde entra aluno novo desestrutura o grupo todo. Eu nunca tive como agora, assim, aluno novo no final do ano. Porque entra aluno novo, desestrutura o grupo, dá briga. Olha esse menino! – e a professora de música indicou o aluno que estava na sala ensaiando – Ele entrou agora! Como é que eu vou parar, trabalhar o último repertório, que é o repertório de Natal? Daí, como é que eu vou parar agora para ensinar os primeiros exercícios? Desestrutura, entendeu? Como é que ele vai andar no grupo? Não existe. Nessas alturas do campeonato, não dá! Isso foi sentido no grupo. Então, a gente não pode chegar com uma gravação de CD. Uma razão é que tu tens que ter umas quinze músicas. As nossas músicas, de um ano para o outro, tem que ter 15, 17 músicas. Então, tu começa lá no começo e tu vais indo. (CE, p. 40-41).

A respeito das dificuldades e dos resultados no aprendizado musical, a professora de música enfatizou que o resultado é um tempo insuficiente para cumprir as metas do trabalho, o que já ocorreu no ano de 2007 (CFS, p. 13). Apesar de as movimentações dos alunos causarem problemas no desenvolvimento do trabalho musical, na visão da professora de música, a equipe diretiva pareceu não perceber a situação do mesmo modo. Ao invés disso, a equipe diretiva salientou que as dificuldades com as saídas dos alunos da oficina são minimizadas, pois, “quando um aluno desiste, já tem outro para entrar” (CE, p. 9).

Neste aspecto percebe-se um conflito entre ambos pontos de vista, considerando-se a professora de música e a equipe diretiva da Escola Sampaio. Por um lado, a coordenadora aponta questões pedagógico-musicais que dificultam a aprendizagem e a evolução musical do grupo; por outro, a equipe diretiva aponta questões administrativas quando analisa positivamente esta movimentação dos participantes da oficina como uma espécie de democratização da aprendizagem musical.

Além deste conflito pedagógico, acontecem outros conflitos no cotidiano escolar em relação ao trabalho musical. Um destes foi relatado pela coordenadora cultural, que revelou vivenciar situações em que os professores demonstraram “uma certa resistência em relação à música”. De acordo com seu relato, “eles acham, ainda, que o português e a matemática são as disciplinas que formam os alunos. Eles não desconsideram a música, não chegam a verbalizar isso, mas eu ainda percebo resistências por parte de alguns deles” (CE, p. 19).

A ex-vice-diretora, em seus comentários sobre a existência de conflitos pedagógicos na escola, revelou também ter observado situações em que esses conflitos se apresentavam. Para ela, uma das resistências que mais lhe chamou a atenção foi quanto ao “barulho”, pois as atividades musicais e a *Oficina de Musicalização* produzem muitas sonoridades, resultando reclamações por parte dos professores.

Outro conflito que ela também observava era uma certa “inveja” dos demais professores, causada pelo interesse dos alunos em participarem da oficina (CE, p. 59). De um modo geral, o entendimento da ex-vice-diretora quanto à existência de conflitos pedagógicos no contexto da prática musical na escola foi de que “sempre tinha muitos conflitos, até mesmo com professores, como achar que a música não era importante. Nem todos os professores eram assim, mas alguns tinham muita resistência. E isso não era escondido. Os professores diziam que era muito barulho e que isso incomodava o trabalho” (CE, p. 60).

Também acontecem conflitos relacionados à entrada de projetos na escola, propostos pela SMED-POA/RS em parceria com outras instituições. Os projetos *TIM Música nas Escolas* e *Orquestra de Câmara Jovem do Rio Grande do Sul* causaram alguns destes conflitos.

Introduzido na RME-POA/RS em meados de 2003, o Projeto *TIM Música nas Escolas* gerou, de certo modo, um conflito na Escola Sampaio no que se refere à

participação de integrantes da *Oficina de Musicalização* no referido projeto e a professora de música na escola. A esse respeito, a professora desabafou:

Tive a sorte que muitos alunos se encaminharam para a música. Muitos alunos que passaram por mim estão encaminhados em outros projetos. Mas, eu penso: assim é fácil, um projeto vir à escola e pegar todos os alunos já trabalhados, prontos! Tudo bem, mas quem ensinou? Assim é fácil! O desafio é ensinar quem não quer e fazer gostar quem não gosta. Eu fiz, eu ensinei! E eles pegaram tudo pronto! (CE, p. 36-37).

### 6.3.2 Conflitos administrativos

No campo administrativo, as escolas também lidam com conflitos. A dimensão administrativa “diz respeito aos aspectos gerais da organização da escola, como gerenciamento do quadro de pessoal, do patrimônio físico, da merenda, dos demais registros acerca da vida escolar, entre outros” (MEDEL, 2008, p. 50).

Em seu cotidiano, a Escola Sampaio lida com diversos conflitos desse tipo, salientando-se o espaço físico inadequado, a falta de recursos humanos para o desenvolvimento das atividades na escola e o gerenciamento das verbas da escola (CE, p. 12). Outro ponto acentuado pela equipe diretiva no final de 2007 foi a proximidade das eleições municipais (que ocorreriam em outubro de 2008), já causando insegurança na comunidade escolar.

O espaço físico para o desenvolvimento das atividades musicais é mais um dos pontos de tensão para a administração escolar. De acordo com a professora de música e a equipe diretiva, a escola lida, em seu cotidiano, com a constante falta de salas para a realização das atividades musicais, tais como aulas de música na base e no complemento curricular, atividades dos projetos *Cidade Escola* e *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*. Segundo a equipe diretiva

o que nos falta é o espaço físico, pois a professora de música está usando a Sala das Atividades Múltiplas, que é onde a gente tem vídeo e onde acontecem as atividades de educação física. Aí, nos dias em que ela está utilizando a sala, a gente não tem lugar para os outros alunos, o que acaba gerando reclamações dos professores. (CE, p. 10).

A oficina de percussão, que foi ministrada por um oficineiro durante um período na escola, também partilhou dos problemas de espaço físico. Conforme relatos da equipe diretiva, esta atividade ocorria “no pátio Prédio D da escola, que estava caindo aos pedaços” (CE, p. 6-7).

A falta de locais adequados para as atividades musicais ocasiona outros conflitos no cotidiano da escola. Um desses conflitos é causado pelos barulhos que as atividades originam. Ao produzi-los, as atividades musicais tornam-se “mal vistas” pelos demais professores que, em determinadas situações, necessitam de mais silêncio para o ensino de suas disciplinas. Em ocasiões anteriores, a equipe diretiva passou a destinar a Sala das Atividades Múltiplas para a realização dos ensaios da *Oficina de Musicalização*. No entanto, o problema foi resolvido apenas parcialmente, pois, de acordo com a análise da própria equipe diretiva, “às vezes os professores reclamavam pelo fato de a sala<sup>38</sup> ser utilizada nas quartas e sextas para os ensaios, pois eles não podiam utilizá-la” (CE, p. 10). Neste sentido, alguns professores sentiam-se prejudicados em seu trabalho profissional.

Esses conflitos vividos pela Escola Sampaio também acontecem na RME-POA/RS. Algumas equipes diretivas, no entanto, conseguem gerenciá-los satisfatoriamente. Exemplos dessa gestão podem ser observados na alocação das atividades musicais para locais mais distantes das demais salas. Esses procedimentos diminuem consideravelmente as tensões no ambiente escolar. Nesse sentido, constatei que, no início de 2008, a equipe diretiva da escola conseguiu destinar uma sala para os ensaios da *Oficina de Musicalização*; exemplo de ação que, ao longo de minhas inserções na escola, minimizaram os conflitos.

Além dos problemas de espaço físico, muitas escolas da RME-POA/RS têm de gerenciar a falta de recursos humanos para o desenvolvimento das práticas educacionais, causadas pelas aposentadorias, exonerações ou, principalmente, pelas licenças de saúde dos professores, internamente denominadas de “biometrias”; resultam, no cotidiano escolar, as faltas de professores e de outros profissionais, as quais as equipes diretivas têm de gerenciar. Uma alternativa frequentemente adotada é o deslocamento de professores e outros profissionais que atuam em outras funções na escola a fim de atenderem às turmas de alunos que estão sem seus professores. Este é um grande problema para as escolas que repercute em todas as disciplinas e práticas, inclusive as musicais.

A Escola Sampaio, à semelhança de toda a RME-POA/RS, também tem lidado com essa problemática ao longo dos anos. De acordo com a equipe diretiva,

---

<sup>38</sup> As reclamações ocorriam porque na Sala das Atividades Múltiplas encontravam-se vários equipamentos, dentre os quais a televisão e o aparelho de DVD, muito utilizados em diversas disciplinas na escola.

todos os dias o trabalho tem de ser reorganizado, pois muitos professores deixam de comparecer ao trabalho – pelos motivos anteriormente mencionados, causando inúmeros transtornos. Esse fator, de acordo com os relatos, desestrutura todo o trabalho da escola, refletindo, também, no bom andamento das práticas musicais (CE, p. 12).

O Projeto *Cidade Escola*, cujo núcleo da música é caracterizado pela *Oficina de Musicalização*, também passou por problemas de carga horária para seu efetivo desenvolvimento na escola. A partir de sua implementação, houve a necessidade de aumentar a carga horária dos professores. Conforme a coordenadora do projeto, foi uma grande negociação com a SMED-POA/RS; no final, a equipe diretiva conseguiu uma boa organização para o projeto. Nesse sentido, conforme suas informações, “a partir de julho de 2007 que, então, eu comecei a trabalhar com parte da carga horária [20 horas] com o Projeto *Cidade Escola*. Agora, em 2008, eu estou com a carga horária total [40 horas] para esse projeto” (CE, p. 102).

Outro aspecto que tem causado muitos conflitos nas escolas é o gerenciamento, por parte das equipes diretivas, das verbas encaminhadas pela SMED-POA/RS. A cada bimestre, as escolas da RME-POA/RS recebem verbas para o desenvolvimento de suas atividades. Esta prática encontra-se respaldada no Art. 12 da LDBEN 9.394/96, que atribui às gestões escolares a incumbência de administrar seus recursos humanos, materiais e financeiros. Todavia, ao democratizar a gerência dos recursos públicos, as atribuições das equipes diretivas são ampliadas para além das especificamente pedagógicas. Durante contatos com as escolas da RME-POA/RS, bem como com a Escola Sampaio, muitos foram os relatos sobre os problemas que as escolas enfrentam por não possuírem os conhecimentos necessários para esse gerenciamento. Sensível a esses conflitos, em meados de 2009, a SMED-POA/RS ofereceu recursos financeiros para a contratação de profissionais da área financeira, a fim de auxiliar na prestação de contas da verba bimestral das escolas<sup>39</sup>.

Somando-se a esses conflitos vividos entre as escolas e a SMED-POA/RS, também ocorrem dificuldades no micro espaço das escolas, caracterizadas pelas disputas internas das verbas. Para a liberação da verba bimestral por parte da SMED-POA/RS, as escolas devem elaborar, coletivamente, um planejamento, no

---

<sup>39</sup> Informações obtidas em documentos internos da SMED-POA/RS e noticiadas em [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br). Acesso em 20 de maio de 2009.

qual são apresentados objetivos e justificativas para a utilização deste valor. No entanto, devido às atribuições da vida escolar, nem sempre este planejamento é feito coletivamente, envolvendo apenas alguns segmentos, poucos professores, ou somente a equipe diretiva. Nesse sentido, uma série de conflitos é desencadeada nas microestruturas escolares, ocasionadas pelas disputas das “fatias” das verbas escolares.

Por gerar tantas situações conflituosas nas escolas, principalmente, pelo fato de a música necessitar de diversos materiais, a professora dessa disciplina relembrou anos anteriores, em que a verba não vinha diretamente para a escola, mas era gerenciada pela SMED-POA/RS (CE, p. 33). Ao lembrar esses fatos, a professora revelou que também os resultados não eram satisfatórios. Ela avaliou:

Uma vez eu tive um projeto de banda. Mas, aquilo ali foi demais para mim, porque eu não acho que se tenha de comprar todos os instrumentos para o mesmo lugar. Mas, também, eu acho que comprar somente um pouco de instrumentos para cada colégio, também não funciona! Então, aquela banda nunca se realizou na escola! É verdade! Porque cada um de nós recebeu, eu acho, os bumbos, as caixas claras, mas as baquetas não vieram! Acredita? Então, as crianças vão tocar com o quê? Aqueles instrumentos ficaram trancados no armário, e nós nunca tivemos espaço! E eu saí daquela escola e o aluno nunca tocou o instrumento! Ficou lá, tudo fechado! (CE, p. 33-34).

Os relatos da equipe diretiva e da professora de música tendem a apontar um despreparo dos professores, em geral, para lidarem com outras dimensões que não as pedagógicas no projeto político pedagógico da escola. Este talvez seja um aspecto a ser analisado mais e de melhor forma. Do mesmo modo, talvez o acompanhamento por parte da SMED-POA/RS deva ser feito mais adequadamente, considerando-se a necessidade de oportunizar formações aos diretores quanto à administração escolar.

Outro conflito observado no cotidiano das escolas e referido enfaticamente pela equipe diretiva foi a proximidade do período eleitoral, o que aumentava ainda mais a intranquilidade no interior da Escola Sampaio, bem como nas relações entre professores, funcionários, alunos e comunidade em geral. Um dos motivos de conflitos mencionados foram as questões político-partidárias da comunidade escolar, o que causava discussões entre as pessoas ao pronunciarem-se a favor ou contra partidos ou candidatos à Prefeitura de Porto Alegre. Outro ponto de tensionamento, enfatizado pela equipe diretiva da escola, foram as possíveis mudanças na

Prefeitura e, por consequência, na SMED-POA/RS, o que faria com que todas as negociações acordadas até o momento tivessem de ser refeitas. Para a escola, a perspectiva de mudanças poderia originar uma desorganização geral no aspecto administrativo e, por conseguinte, aumentar os conflitos na microestrutura escolar (CE, p. 6-7).

Esses temores acabaram por se concretizar. Ao final de 2008, apesar da reeleição do Prefeito, houve toda uma modificação na estrutura da SMED-POA/RS e, em 2009, as negociações para todas as escolas tiveram de ser reiniciadas.

### 6.3.3 Conflitos financeiros

Os conflitos financeiros têm sido tratados por muitas das escolas da RME-POA/RS, principalmente a partir do início de 2009, devido ao agravamento da crise econômica mundial<sup>40</sup>. Para Medel (2008), a dimensão financeira

relaciona-se às questões gerais de captação e aplicação de recursos financeiros, tendo em vista sempre a sua repercussão em relação ao desempenho pedagógico do aluno. Diz respeito também à capacitação contínua dos docentes por meio da aquisição de materiais de estudo, como livros, DVDs e outros; e cursos de capacitação, visando a formação e atualização constante dos professores. (MEDEL, 2008, p. 50-51).

A questão financeira na RME-POA/RS é um dos assuntos que frequentemente se encontra nas pautas das reuniões entre equipes diretivas e a SMED-POA/RS. O assunto adquiriu proporções tão conflitantes que, em abril de 2009, a Secretária de Educação destinou uma reunião especificamente para tratar deste assunto. Uma das dificuldades apontadas na reunião foi a redução das verbas em 2009.

De acordo com as equipes diretivas, apesar da verba enviada pela SMED-POA/RS e, tendo em vista que a quase totalidade das escolas da RME-POA/RS se encontram em regiões de vulnerabilidade econômica e social, os recursos financeiros são insuficientes para atender a todas as necessidades das escolas.

---

<sup>40</sup> Similar à crise de 1929, a crise econômica de 2008-2009 é de ordem financeira e internacional, com raízes na "bolha da Internet" de 2001. Originou a falência do tradicional banco de investimento estadunidense Lehman Brothers, fundado em 1850, seguida pela falência técnica da maior empresa seguradora dos Estados Unidos da América, a American International Group (AIG). Em pouco tempo, a crise alastrou-se por todo o mundo ([HTTP://WWW.BAND.COM.BR/JORNALISMO/](http://www.band.com.br/jornalismo/). Acesso em 22 de maio de 2009).



Gomes (2008) explica que “a maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino do município de Porto Alegre localiza-se em comunidades desfavorecidas economicamente, que possuem precárias condições habitacionais (e de geração de renda) e, às vezes, sem as mínimas condições de saneamento básico” (GOMES, 2008, p. 33). Nesse sentido, muito frequentemente as verbas são direcionadas às necessidades mais prementes de cada escola, pouco ou nada restando para o investimento em projetos ou benfeitorias pedagógicas e culturais. Isso se intensifica em se tratando das atividades musicais.

A Escola Sampaio, que sofre com os mesmos problemas financeiros, apontou como dificuldade a falta de verbas para a aquisição de instrumentos musicais para o desenvolvimento da *Oficina de Musicalização* e demais práticas musicais. Esse fator é um limitador para o trabalho musical, pois a educação musical pressupõe, também, a inserção de atividades de manipulação de instrumentos musicais, oportunizando práticas de execução e composição musical (SWANWICK, 2003). Sobre a falta de instrumentos musicais, a equipe diretiva relatou que os ensaios ficaram prejudicados, pois, sem eles, os alunos não conseguiam ensaiar (CE, p. 11).

Além dessa falta, outra dificuldade com a qual a escola lida são as roupas para as apresentações da *Oficina de Musicalização*, além dos deslocamentos dos alunos rumo aos locais em que vão se apresentar. De acordo com a equipe diretiva,

a gente pensa em uma roupa para eles usarem nas apresentações, não só uma camiseta, mas uma roupa apresentável. Quando eles saem, poderiam utilizar. Além disso, as verbas para as saídas nas apresentações, é uma grande dificuldade a gente gerenciar o dinheiro para tudo. Às vezes a gente empaca, não pode participar das coisas porque não tem dinheiro para pagar o ônibus! (CE, p. 15-16).

Outros membros da comunidade escolar concordam com as reclamações da equipe diretiva e com a professora de música. O pai de uma das participantes da *Oficina de Musicalização* relatou:

A maior dificuldade que a gente vê na escola é a falta de instrumentos musicais. É o que eu sempre falo para a minha família. Nada é de graça, tudo o que a gente faz tem um preço. Qualquer instrumento, uma flauta, uma gaita, o xilofone, a capa dos instrumentos, qualquer ferramenta, tudo tem um preço. Nada é de graça! Então, essa é a maior dificuldade para o colégio! (CE, p. 91).

Em diversas ocasiões, apesar das inúmeras dificuldades geradas pela insuficiência das verbas, as soluções são encontradas pela própria comunidade escolar. Ao comentar sobre os procedimentos para a realização dos ensaios da *Oficina de Musicalização*, a equipe diretiva explicou que a coordenadora da oficina comprou diversos instrumentos musicais com seus próprios recursos financeiros e os emprestou aos alunos (CE, p. 11).

A busca de soluções para os problemas que se apresentam no cotidiano das práticas musicais é uma característica da professora de música. Conforme seus relatos, ela mencionou que tem adotado este tipo de atitude ao longo de seus anos de trabalho. Uma ocasião que ela relembrou foi na época da gravação do CD. De acordo com a professora de música:

Depois de dois anos de trabalho com os alunos, eu disse para eles que poderíamos gravar um CD, pois eles estavam tocando tão direitinho! Em 2007 nós não tivemos nenhuma ajuda, nem doações da escola. Então, minha irmã conseguiu 100 CDs, pois tinha uma colega que trabalhava na Rádio Farroupilha. Depois, conseguiu que fôssemos gravar lá na rádio, e o restante eu mesmo paguei! (CE, p. 43).

Ao refletir sobre as dificuldades enfrentadas e sua relação com a escola, a professora de música revelou sua postura mais firme e decidida:

Eu sempre comprei briga aqui na escola! Uma vez eu fiz uma festa de Natal, assim como as que eu via nas escolas particulares. Eram aquelas festas integradas, as turmas, os professores entrando, sabe? Por que não poderíamos ter uma Festa de Natal aqui na escola? Pelo menos eu nunca tinha visto aqui! Então, peguei aquela música "O anjo caiu do céu!", que eu achava linda. Imaginei isso quando estava na sala dos professores, e disse para minhas colegas: "Gurias, tive uma ideia!". Aí expliquei como seria, e tudo o mais. Mas, o pessoal não se interessou! Apenas uma colega de educação física e duas estagiárias se interessaram e quiseram participar! (CE, 43-44).

Os comentários da professora de música remetem às relações de poder existentes nas escolas. Castro (1998), ao investigar duas escolas públicas (estadual e municipal) da periferia urbana de Belo Horizonte, observou que nesses ambientes são travadas lutas pelo poder e estes conflitos se apresentam de forma clara e impositiva.

Enquanto autoridade maior e presidente do Colegiado, o diretor exerce um poder simbólico, reconhecido por todos e vivenciado sem muitos questionamentos. As resistências e antagonismos naturais existem, é claro, mas não se manifestam no dia-a-dia ou, pelo menos, não se opõem em situações de embate ou luta aberta pela imposição de ideias ou pontos de vista. Existem hierarquias a serem respeitadas, tarefas a serem executadas, regras a serem cumpridas e todo um aparato burocrático, definido em estatutos e regimento, que norteiam as ações e interações dos atores dentro da Instituição Escolar. Desde o momento em que entram na escola até a hora da saída, são submetidos a uma série de regras para o exercício de suas atividades, as quais acatam, em sinal de convivência com a ordem estabelecida, mesmo que não se conformem muito com ela. Nesta rotina, os chefes colocam a responsabilidade pelas inconveniências das ordens que emitem sempre na autoridade mais distante. Por exemplo: o professor exige dos alunos e pais porque recebeu orientação do supervisor, este exige do professor porque tem que prestar contas ao diretor que, por sua vez, recebeu ordens da Secretaria de Educação, por intermédio do Inspetor Escolar. E, nesta cadeia hierárquica, onde todos têm um ponto de origem da exigência fora de sua própria pessoa, é exercido um poder aparentemente impessoal, apoiado nas normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino. Todos são bons, compreensivos e gostariam de colaborar, mas não podem, porque a ordem vem de cima; todos são funcionários e estão no mesmo barco, sujeitos ao mesmo estatuto e aos mesmos órgãos administrativos. Internamente, os arranjos e acordos são feitos, na medida do possível, desde que não firam as normas estabelecidas. Além disso, todos estão envolvidos em um processo educativo, em torno do qual há uma mobilização dos atores, em uma prática do poder simbólico, reconhecido, não conhecido como arbitrário, exercido com a convivência de todos. (CASTRO, 1998, p. 4).

Conforme Castro (1998), ao viver na rotina diária das escolas, muitas vezes professores e comunidade escolar são envolvidos em disputas por cargos e lutas por imposição de ideias, sendo isso sempre muito desgastante para todos. No entanto, apesar de estes momentos representarem um alto custo para as escolas, “são inerentes às relações de poder” e, muitas vezes, podem possibilitar avanços nos processos de gestão escolar (CASTRO, 1998, p. 8).

### **6.3.4 Conflitos jurídicos**

A dimensão jurídica da escola apresenta-se na legalidade da relação entre esta e demais segmentos da sociedade, considerando-se as esferas municipais, estaduais e federais do sistema público de ensino. Há uma autonomia da escola em se tratando da dimensão jurídica. Todavia, essa independência não pode ferir princípios e responsabilidades legais, principalmente levando-se em consideração a “Constituição Federal e a LDB” (MEDEL, 2008, p. 65).

Na RME-POA/RS, muitos têm sido os conflitos com os quais as escolas se deparam, e que se relacionam à dimensão jurídica do projeto político pedagógico.

Os direitos à educação, incluindo acesso, permanência e sucesso, por exemplo, são os principais dessa ordem que, ao longo dos anos de assessoria, tenho escutado como relatos das escolas. Esses conflitos são ampliados à medida que se somam os casos de violência às situações de permanência dos alunos infratores nas escolas. Konzen (1999) explica que o direito à educação escolar pode ser resumido sob dois enfoques, incluindo a universalidade do acesso e da permanência.

Colocada na Constituição Federal (artigo 206, inciso I) e na LDB (artigo 3º, inciso I) como mero princípio do ensino, o Estatuto [Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8.069/1990] assegura à criança e ao adolescente a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Vale dizer que o Direito à Educação criança e do adolescente impõe ao sistema educacional, considerado no seu todo ou em relação a qualquer uma de suas instituições de ensino em particular, a eliminação de todas as formas de discriminação para a matrícula ou para a permanência na escola. (KONZEN, 1999).

Esses direitos, considerados legítimos e fundamentais pelas equipes diretivas das escolas da RME-POA/RS, têm se traduzido em muitas dificuldades para a gestão escolar. Os motivos para esses conflitos no meio escolar justificam-se, principalmente, em se tratando da permanência e do sucesso, pois se constituem desafios na educação escolar brasileira, bem como na educação popular em Porto Alegre. Os indicativos da educação ainda são constrangedores, como demonstram os últimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ao tratar do acesso e da permanência na escola, sem distinção de qualquer natureza, o artigo 206 (inciso I) da Constituição Federal revela que, se crianças e adolescentes forem impedidos de ingressar na escola, isso acarretará infração penal, tipificando crime passível de punição aos gestores da escola, por meio da LEI nº 7716/89<sup>41</sup>. Todos esses fatores ocasionam muitos conflitos, tanto por parte das equipes diretivas das escolas, quanto dos professores, pois todos se encontram inseridos no mesmo contexto.

A Escola Sampaio, à semelhança das demais da RME-POA/RS, tem de lidar constantemente com essas dimensões jurídicas do projeto político pedagógico. De acordo com Albuquerque e Cerveira (2008), situações de agressões físicas e verbais, depredações nesta escola, entrada de outras pessoas que não de seu quadro de alunos, entre outros problemas, eram enfrentados diariamente. Uma das alternativas

---

<sup>41</sup> Informações obtidas em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao>. Acesso em 30 de junho de 2009.

encontradas pela escola foi oferecer oficinas práticas nos projetos *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* e *Cidade Escola*, além de iniciar, em 2007, um curso promovido pelo Projeto *Justiça para o Século 21*. A base do trabalho é a *Justiça Restaurativa*, cujos valores são participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, empoderamento e esperança, os quais são exercitados nas práticas dos círculos (MACHADO, 2008). Assim, cinco professores da escola participaram do curso e, posteriormente, iniciaram as práticas dos Círculos Restaurativos, promovendo encontros entre os envolvidos na situação de violência, a fim de restaurar as relações. Para Albuquerque e Cerveira (2008), foi “notória a restauratividade das relações pessoais entre os participantes. Costumamos dizer que restauramos a Esperança” (p. 32).

A análise da inserção da música na RME-POA/RS de uma forma articulada com a inserção da música na Escola Sampaio revela a complexidade das políticas educacionais quando vistas no nível local (BOWE *et al.*, 1992). Se política é, ao mesmo tempo, texto e ação, palavras e contratos (BALL, 1994) o contraponto do que a música representa e o que se pretende com ela na educação básica mostra-se um exercício “sofisticado”, “contingente” e “instável”.

## 7 MÚSICA NA ESCOLA E FORA DA ESCOLA: DIVULGAÇÃO E REPERCUSSÃO

### 7.1 DIVULGAÇÃO DA MÚSICA

Para entender a divulgação que se faz do trabalho com a música na RME-POA/RS pode-se analisar sua inserção nos eventos na escola e fora da escola, nos eventos promovidos por outras instituições e nos registros e divulgações através dos meios de comunicação.

#### 7.1.1 Divulgação da música em eventos na escola

Muitas das escolas da RME-POA/RS, independentemente dos níveis e modalidades de ensino, realizam apresentações das atividades musicais oportunizadas em seus tempos e espaços. Esses eventos acontecem durante todo o ano, principalmente em datas importantes para a escola, comunidade ou mesmo para a cidade. Dentre as ocasiões mais frequentes, encontram-se a homenagem às mães, aos pais, às crianças, além das festividades da Páscoa e Natal.

Várias escolas também organizam festividades em comemoração ao seu aniversário. Nestas comemorações, sempre acontecem apresentações artísticas com a participação da música, que pode ocorrer através da apresentação de seus alunos e convidados.

A Escola Sampaio, como as demais escolas da RME-POA/RS, também realiza muitas festas e eventos, sempre com a participação da comunidade; em diversos desses eventos, ocorrem apresentações musicais dos grupos da escola e da *Oficina de Musicalização*. Durante a entrevista realizada em dezembro de 2008, a equipe diretiva lembrou-se das apresentações que aconteceram em outubro, uma homenagem organizada pela escola aos professores e funcionários públicos. De acordo com a equipe diretiva, o trabalho todo foi contextualizado, sendo “gestado com os alunos” (CE, p. 19).

Ainda, segundo a equipe diretiva, as comemorações promovidas pela escola têm grande participação da comunidade que “gosta bastante” dessas atividades. Além disso, “a *Oficina de Musicalização* representa a escola quando ela se apresenta, quer seja na formatura, na Festa dos Pais, das Mães, Dia das Crianças.

Então, todos eventos da escola têm uma apresentação da oficina com os alunos. Até para divulgar esse trabalho e para fazer um chamamento” (CE, p. 11-12).

A respeito de suas práticas na *Oficina de Musicalização*, a professora de música explicou que procurava relacioná-la a algumas festividades. Na época natalina, isso se apresentava com mais intensidade. Em uma das entrevistas, ela lembrou de uma ocasião em que trabalhava com dois alunos, e os convidou para tocarem:

Era época de Natal e, por isso, fomos tocar embaixo da Árvore de Natal. Eu sempre montei Árvores de Natal na sala de aula. A gente tocava na árvore. Na hora do recreio, quando a gente começou a tocar a música de Natal, botei o teclado. Aí, os professores saíram da sala dos professores para nos assistir. Teve uma professora que chorou emocionada, pois ela não conseguia acreditar que aqueles alunos tocavam daquela maneira, aquela música daquele jeito como estavam tocando. Aí, o trabalho começou a aparecer, começou a tomar corpo, e a gente foi indo, foi caminhando. Eu acho que foi seguindo naturalmente. (CE, p. 39).

Nas visitas à Escola Sampaio, por ocasião das entrevistas com a professora de música, pude observar que ela continuava a montar a Árvore de Natal e a decorar a sala da *Oficina de Musicalização*. Do mesmo modo, o saguão da escola também recebeu uma decoração especial, a qual foi organizada pela equipe diretiva. Além da Árvore de Natal, a sala da *Oficina de Musicalização* apresentava imagens do Papai Noel e outros símbolos natalinos e musicais. Do mesmo modo, de acordo com suas próprias informações, a professora de música disse sempre procurar realizar confraternizações nas datas comemorativas, pois isso auxilia a congregar o grupo.

Foto: Cristina R. Wolffenbüttel/2008



Figura 14 - Decoração natalina na sala da *Oficina de Musicalização* da Escola Sampaio (1), Dez/2008.

Foto: Cristina R. Wolffenbüttel/2008



Figura 15 - Decoração natalina na sala da *Oficina de Musicalização* da Escola Sampaio (2), Dez/2008.

Foto: Cristina R. Wolffenbüttel/2008



Figura 16 - Decoração natalina na sala da *Oficina de Musicalização* da Escola Sampaio (3), Dez/2008.

Foto: Cristina R. Wolffenbüttel/2008



Figura 17 - Decoração natalina no saguão da Escola Sampaio, Dez/2008.

As apresentações musicais realizadas em diversos locais, como a mencionada pela professora de música, têm sido experiências de grande valor, tanto para os alunos, quanto para ela mesma. Conforme seu relato durante a entrevista:

Houve uma experiência que ficou marcada para mim e para o grupo. Foi um encontro religioso na festa das mães, acho que em 2004, em que o grupo foi convidado para tocar naquela catedral do centro, junto com algumas escolas. Tínhamos de tocar uma música do Roberto Carlos, aquela "Eu tenho tanto pra lhe falar...". Só que não dava tempo de ensaiar tudo, pois começamos tarde a ensaiar. Era questão de dois, três dias, e eu tinha que ensinar a música. Eu pensei como é que eu vou ensinar uma música em três dias? Então, resolvi que os alunos iriam cantar. Ensaiei com a gravação e todos os alunos aprenderam e, no dia, cantaram muito bem. Foi uma ótima experiência! (CE, p. 37-38).

A respeito de sua participação nos eventos da Escola Sampaio, a professora de música relembrou uma apresentação por ela idealizada, numa época em que ainda não existia a *Oficina de Musicalização*:

Eu tinha quatro ou cinco turmas em sala de aula. Eu imaginei um círculo com as crianças. Tinha os alunos vestidos de preto que vinham e diziam: "Façam coisas erradas! Diga palavrões, briguem!" Aí, entravam os alunos vestidos com roupas brancas, dizendo: "Não, façam isso! Ouçam a professora, ouçam os pais! Sejam bons!". Tinha toda uma coreografia, com música e dança. Uns levantavam e outros baixavam. Tinha as crianças que eram os guardiães do tesouro. Era uma caixa em que estava escrita a



palavra paz. Então, em um determinado momento, alguém abria a caixa. Enfim, ficou muito bonito! Depois, eu trabalhei com as turmas de A10, que não eram minhas turmas, mas os professores incorporaram a ideia, pois era boa e contagiou. Nós tocamos a música “Carruagens de Fogo”. Foi uma linda festa no pátio do colégio. Foi uma experiência boa. (CE, p. 44).

Posteriormente, a professora apresentou outro trabalho, feito com um grupo vocal e tendo acompanhamento de instrumentos musicais. Um grupo de alunos tinha a letra da canção na mão, e o outro grupo tocou a melodia na flauta doce (CE, p. 38). A professora contou como motivou os alunos para esta apresentação:

Eu falei assim: “Ah, nós já temos duas músicas, a *Valsa do Amor*, que eles tocavam e cantavam, e *Cinco Letrinhas*, umas músicas que eu tinha feito para a festa aqui no colégio. Eu disse, “Olha, tem duas músicas que nós vamos tocar no nosso repertório do dia das mães, podem tocar? Podemos. Então, eu disse: “Viu, nós vamos tocar!” Aí, nós fomos com o teclado e com as flautinhas, e as crianças colocaram a camiseta da *Oficina de Musicalização* e o nome da escola. (CE, p. 38).

As apresentações na escola também necessitam de equipamentos, roupas e diversos materiais. Quanto à roupa, de acordo com a professora de música, “era importante para eles vestirem uma camiseta”, pois eles são “um cartão postal para a escola, eles representam os outros alunos da escola”. Ela argumentou com os alunos a respeito da responsabilidade deles, pois levavam o nome da escola e o nome da própria professora. Disse-lhes a professora: “Pensem na responsabilidade de vocês. Porque ninguém vai saber o nome de vocês, vão saber o nome da escola e o nome da professora, é claro. Vocês estão nos representando. Então, eles encararam como uma responsabilidade. Tocaram muito bem. Estava o Prefeito e as autoridades” (CE, p. 38).

Um ex-integrante da *Oficina de Musicalização*, e que continua auxiliando o projeto como monitor dos alunos, comentou sobre as festas da escola e sua importância: “Eu acho que, tanto tempo que a gente ficou tocando, em vários momentos, em várias festas da escola, até em formaturas, eu acho que os outros alunos viram; tinha gente fazendo esse trabalho, eles gostaram e quiseram participar. Quiseram, pelo menos, ver como era o trabalho com música” (CE, p. 64-65).

Sobre a importância das festividades para a comunidade, a professora de música comentou acreditar que as mesmas “extrapolam as paredes da escola”. Especificamente sobre a *Oficina de Musicalização*, segundo sua opinião, o projeto

“fica na comunidade, está dentro das famílias, reflete na família, reflete na comunidade, que a gente está sempre sendo convidado para se apresentar na comunidade” (CE, p. 40).

Outra forma de inserção da música pode ser observada durante as visitas dos autores durante o Programa de Leitura *Adote um Escritor*, momento em que acontecem diversas apresentações artísticas, inclusive musicais. Algumas vezes os autores também optam por homenagear a escola, o que pode ocorrer com a apresentação de cantos com ou sem acompanhamento instrumental. Ao longo dos anos, a Escola Sampaio tem organizado diversas atividades para receber seus autores no Programa de Leitura *Adote um Escritor*. Em 2006, a escola recebeu o músico e escritor Duka Leindecker. Na época, foi organizada uma apresentação utilizando a rádio escolar. Ao final, o autor também se apresentou, cantando diversos sucessos, os quais foram acompanhados pelos alunos. A equipe diretiva, ao recordar a visita deste autor comentou que as professoras da escola, juntamente com os alunos em sala de aula, tiveram a ideia de montar uma rádio. (CE, p. 13).

No ano de 2007, o autor adotado pela Escola Sampaio foi Luis Dill. Dentre as diversas atividades que a escola desenvolveu, os alunos elaboraram um *rap* para o autor e, no dia da sua visita, em meados de outubro, apresentaram-lhe sua composição.

### **7.1.2 Divulgação da música em eventos fora da escola**

Além de a música na RME-POA/RS ser divulgada em eventos no interior das escolas, também são utilizados outros espaços para essa divulgação. As apresentações podem ser promovidas pela SMED-POA/RS – como *Escola Faz*, *Conversações Internacionais*, *Movimento Hip hop* na RME-POA/RS e *Saraus do Projeto Centros Musicais*.

#### *No Escola Faz*

Como já mencionado, *Escola Faz* é uma mostra artística dos alunos da RME-POA/RS que ocorre em diversos espaços culturais da cidade e nas próprias escolas. O objetivo principal é divulgar para as comunidades e público em geral, as produções artísticas e culturais desenvolvidas durante o ano letivo pelas escolas

municipais. Pretende, também, estabelecer uma interlocução entre os alunos das diferentes escolas na medida em que passam a ter uma visão mais abrangente do trabalho que é produzido por seus colegas. Em 2006, *Escola Faz* passou a integrar as *Conversações Internacionais*. A partir de então, congregou Artes (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança), Literatura, Educação Ambiental, Relações Étnicas e Tecnologia.

### *Nas Conversações Internacionais*

A Escola Sampaio costuma participar das *Conversações Internacionais*. A ex-vice-diretora explicou seu entendimento sobre evento:

É um grande evento que a SMED oferece para que todas as escolas mostrem o que elas estão construindo. E esse trabalho é bem importante, isso foi muito produtivo. Acho que esse é um evento que nunca deve ser descartado. Em nível pedagógico existe uma resistência de muitos professores, pois sempre há muito trabalho a ser feito. Mas, por que não oferecer o evento? Depois, os professores percebem que não é bem assim, e ficam encantados! Eu acho que a música está muito inserida dentro deste contexto, quando houve essa grande apresentação, onde aquilo ali era um espetáculo internacional, que nada perderia para qualquer competição. Eu acho que a SMED estava muito bem representada nas *Conversações*, principalmente em 2007. (CE, p. 61-62).

Em suas lembranças, a ex-vice-diretora comentou que a *Oficina de Musicalização* e os alunos da escola apresentaram-se em diversas edições do evento. Uma ocasião especial recordada por ela foi o evento de 2007 quando houve a apresentação dos alunos da escola, no qual cantaram um *rap* com Gabriel Pensador<sup>42</sup> (CE, p. 61). A equipe diretiva explicou como foi feita essa articulação.

Nas *Conversações Internacionais* de 2007 nossos alunos tiveram a oportunidade de se apresentar com o Gabriel Pensador. Pelo que eu recordo, foram cinco alunos. Eles tinham feito um *rap* para o escritor Luis Dill. Isso foi uma atividade dentro do *Adote um Escritor*. Como os alunos foram convidados na última hora para participarem, não deu tempo para eles criarem um *rap* especial para aquele momento. Então, os alunos reestruturaram o *rap*, tirando uma parte que falava do Luis Dill, substituindo por Gabriel Pensador, mas deixando a parte de incentivo à leitura, que era o tema original do *rap*. Ficou muito bom. Depois, o Gabriel Pensador fez uma improvisação com eles, no final. Foi muito legal! Eles nunca mais se esquecerão disso! (CE, p. 97-98)

---

<sup>42</sup> Nome artístico de Gabriel Contino, cantor e compositor brasileiro, nascido em 4 de março de 1974. Um dos grandes nomes do rap e pop brasileiro, fazendo letras de crítica social e moral.

A coordenadora do Projeto *Cidade Escola* corroborou a lembrança, explicando como havia sido feito o convite para os alunos se apresentarem:

Um dia eu estava fazendo compras para a escola, com umas “duzentas mil pessoas” (risos), num suador, e a SMED telefonou dizendo que a gostaria que os alunos se apresentassem no evento das *Conversações Internacionais*, em 2007. Aí eu disse: “Mas, vocês estão doidos!”. E a SMED disse: “Não, mas pensa um pouco e, depois, nos liga”. E eu vim, enlouquecida para a escola, chamei naquela mesma noite os alunos, liguei para eles, mandei recado, mandei um na casa do outro. Oh gente, é essa a proposta. Vocês aceitam? Muito importante, olha que legal. Falei para eles que o Gabriel Pensador estaria lá. Foi uma motivação muito grande e eles toparam. Daí, a gente passou aquela semana toda, bem, a gente já estava com a cooperativa também, alguns deles já estavam organizados na cooperativa, começando e tal. Isso também ajudou muito. Eu estava com o nosso monitor, que é da comunidade. [...] Naquela semana ali e começou a colaborar e ensaiava a toda hora. Professora, dizia ele, “chega!”. E eu dizia: “Se vocês não ensaiarem bastante, para entrar num palco imenso, quanto mais ensaiarem, menor a possibilidade de erro, de gafe!”. E, realmente assim, eles foram iluminados, assim, e no dia deu tudo certo, tanto que Gabriel terminou o rap respondendo para eles em rima. Pegou o microfone, foi maravilhoso, foi maravilhoso. O Gabriel disse para eles: “Vocês deveriam continuar, vocês têm potencial!”. Se tivesse uma base para a gente dar um empurrão nesse pessoal... (CE, p. 113-114).

Através da equipe diretiva, tive acesso a um exemplar da letra do referido rap:

*O Hip hop eu represento  
Aqui e no Brasil  
Cheguei improvisando  
Um RAP juvenil*

*Saque a batida  
Mantenha a postura  
Cheguei improvisando  
O RAP da leitura*

*O livro é cultura  
Deve ser um seguimento  
Valorize a leitura  
É mais que coisa do momento*

*Literatura é compromisso  
Literatura é o canal  
Irmão, não esqueça disso  
Quem não lê escreve mal.*

*O livro é importante  
Para quem se interessar  
Cuide dele, sangue bom  
Porque alguém irá usar.*

*Livros são importantes  
Irmão, pode crê*

*Cultivar os livros  
Só depende de você*

*(Refrão) -Bis  
Não estrague livros  
Cultiva e vai na fé  
Se você não quiser livros  
Vai virar um Zé Mané*

*Nascidos em Porto Alegre  
Temos sonhos de criança  
Trazemos junto a nós  
Coragem e esperança*

*Na Escola xxxxx  
Me alfabetizei  
Olha só .... gurizada  
Este ano eu me formei.*

*Para tantos livros LER  
E ME tornar boa pessoa  
Eu devo tudo isso  
À minha "coroa".  
Muitos livros eu já li  
Histórias mais de mil  
Grandes escritores  
Os maiores do Brasil.*

*Na Escola Sampaio  
Se tem muito valor  
Esse RAP é em homenagem  
Ao Gabriel Pensador*

*Ele é carioca  
Um orgulho para o Estado  
Sempre se esforçou  
E é muito dedicado*

*Ele é um cantor  
Famoso e respeitado  
E por todos nós  
Muito considerado*

*Estamos nas Conversações  
Que são Internacionais  
Nossas recomendações  
Às chefias Educacionais*

*(Refrão) Bis  
Não estrague livros  
Cultiva e vai na fé  
Se você não quiser livros  
Vai virar um Zé Mané*

*Esse é o nosso RAP  
Cantando pros irmãos  
Se liga na ideia  
Quem gostou levanta as mãos !!!  
(CE, p. 98 a 100).*

Em 2008 o evento *Conversações Internacionais* teve como sede o Cais do Porto de Porto Alegre. Através da *Oficina de Musicalização* e outras apresentações do Projeto *Cidade Escola*, como o Núcleo *Hip hop*, do Projeto *Centros Musicais*, a Escola Sampaio também se fez presente.

#### *Nos saraus do Projeto Centros Musicais*

Os saraus do Projeto *Centros Musicais*, uma iniciativa da SMED-POA/RS, são eventos destinados à apresentação de alunos e demais membros da comunidade escolar da RME-POA/RS. Ocorrem duas vezes ao ano, sendo eventos gratuitos e abertos ao público em geral. Em 2008 teve sua primeira edição em 11 de julho; a segunda em 22 de novembro, ambas tendo como local de realização o Átrio do Santander Cultural, um espaço de Porto Alegre tradicionalmente destinado a apresentações musicais de músicos renomados.

No I Sarau do Projeto *Centros Musicais*, participaram alunos das escolas de ensino fundamental, educação infantil e educação de jovens e adultos das escolas: Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Vila Elisabeth, EMEI da Vila Max Geiss, EMEF Neusa Goulart Brizola, EMEF Presidente Vargas, EMEF Vila Monte Cristo, EMEF Décio Martins Costa e Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire. Além das escolas, também participaram desse evento os alunos do Projeto *TIM Música nas Escolas*. No repertório constavam, entre outras músicas, *Cio da Terra* e *Carinhoso*, além de composições do músico Leandro Maia<sup>43</sup>, que teve uma participação especial no sarau, executando suas obras juntamente com os *Pequenos Embaixadores da Paz*. De acordo com as notícias, “apresentaram o trabalho desenvolvido pelo Projeto *Tim Música nas Escolas*, emocionando o público com músicas clássicas e populares brasileira, que lotou as dependências do espaço cultural”<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Músico, educador musical e mestre em Literatura Brasileira pela UFRGS. Destacou-se o estudo aprofundado sobre a canção brasileira na dissertação "Quereres de Caetano: da canção à Canção", defendida em 2007.

<sup>44</sup> Informações obtidas em [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br). Acesso em 12 de julho de 2008.

### 7.1.3 Divulgação da música em eventos promovidos por outras instituições

As escolas da RME-POA/RS também se apresentam em eventos promovidos por outras instituições, muitas vezes com parceria ou apoio cultural da SMED-POA/RS. São exemplos destes eventos o *Festival de Música do COEP*, apresentações dos *Pequenos Embaixadores da Paz* e Projeto *Orquestra de Câmara Jovem do Rio Grande do Sul*.

#### *Festival de Música do COEP*

Criado em 2005, o *Festival de Música do COEP*<sup>45</sup> tem, em 2009, sua quinta edição. Voltado a composições inéditas de todos gêneros e estilos musicais, é promovido pelo Comitê de Entidades no Combate à Fome e pela Vida (COEP/RS)<sup>46</sup>, com apoio da Secretaria Estadual da Educação, Federação dos Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), CONSEME/UNDINE-RS (Secretarias Municipais de Educação), Secretaria da Educação de Porto Alegre, Sindicato das Escolas Particulares (SINEPE/RS) e Secretaria da Cultura de Porto Alegre. Tem como objetivo fomentar a composição musical na rede escolar (pública municipal e estadual e rede particular) dentre alunos do ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries (rede estadual e particular) ou II e III ciclos (RME-POA/RS), limitando a participação em 16 anos.

Os alunos das redes de ensino encaminham suas composições ao COEP, para uma seleção inicial; vinte são selecionadas para serem apresentadas no dia do festival. As músicas selecionadas participam de uma final, a qual ocorre no Teatro Dante Barone da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, havendo premiações para primeiro, segundo e terceiro lugares. A divulgação das músicas vencedoras acontece após um show no intervalo, sendo a premiação

---

<sup>45</sup> A proposta do festival é enfatizar, por meio de trabalhos de criação musical por parte dos alunos, os 8 objetivos do milênio, que são acabar com a fome e a miséria, educação básica de qualidade para todos, igualdade entre sexos e valorização da mulher, reduzir a mortalidade infantil, melhorar a saúde das gestantes, combater a AIDS, a Malária e outras doenças, qualidade de vida e respeito ao meio ambiente, e todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento (REGULAMENTO DO IV FESTIVAL DE MÚSICA DO COEP, 2008).

<sup>46</sup> O COEP foi criado em 1993 pelo sociólogo Herbert de Souza – Betinho. A entidade reúne, atualmente, mais de 950 organizações, articula parcerias com ONGs, instituições públicas e privadas, incentiva projetos e divulga ações concretas. Para enfrentar o desafio de conscientizar e mobilizar a sociedade civil e governos para alcançar os 8 Objetivos do Milênio, o COEP escolheu como parceira a escola por meio da realização de um festival anual de composições sobre esses objetivos.

composta de certificação de participação para todos os alunos, bem como equipamentos e valores em dinheiro.

Como premiação também é feita uma gravação ao vivo durante o evento, na qual são registradas em CD e em DVD todas as apresentações. Posteriormente, são distribuídos exemplares desses registros às escolas participantes. Este material também é distribuído e divulgado nacionalmente por meio das entidades do COEP Nacional.

A RME-POA/RS tem participado do *Festival de Música do COEP* desde sua criação, possuindo escolas premiadas desde então. Em 2005, a EMEF Chapéu do Sol ganhou o prêmio de melhor composição com um *rap* denominado *Os Oito Jeitos de Mudar o Mundo*. Os alunos participantes receberam R\$ 1.000,00 e troféu. A escola recebeu um troféu e um equipamento de sonorização, o qual tem sido utilizado desde então para atividades de rádio escolar.

A participação da RME-POA/RS nas edições do *Festival de Música do COEP* tem crescido a cada ano. Com o resultado promissor da EMEF Chapéu do Sol, as demais escolas sentiram-se motivadas a participar. Em 2006, duas escolas efetivaram suas inscrições. Novamente a EMEF Chapéu do Sol se inscreveu, além da Escola Sampaio. Ambas composições dos alunos das escolas foram selecionadas para a final do festival, alcançando igualmente premiações, nessa edição. A composição da EMEF Chapéu do Sol foi uma canção que mesclava o *rap* com a milonga (assim classificada pelos alunos compositores). O nome dado à canção foi *Negrinho Papeleiro*.

A Escola Sampaio inscreveu o *Rap da camisinha*. Em 2007, no III *Festival de Música do COEP*, “8 Jeitos de Mudar o Mundo”, a participação da RME-POA/RS foi ampliada. Quatro escolas participaram, como EMEF Chapéu do Sol, com o *Samba do voluntariado*, EMEF Migrantes, com a canção *Vamos mudar o mundo*, Escola Sampaio, com o *rap A realidade*, e EMEF Wenceslau Fontoura, com a canção *A natureza tá acabando*. De acordo com o *site* da Prefeitura Municipal de Porto Alegre,

três escolas da rede municipal foram premiadas no III Festival de Música promovido pelo Comitê de Organizações, Entidades e Pessoas (Coep), na última sexta-feira, 19, realizado no auditório Dante Barone da Assembléia Legislativa. O evento contou com a presença de mais de 500 alunos de 20 escolas de todo o Estado, que animaram a premiação com suas torcidas organizadas. A [Escola Sampaio] conquistou o terceiro lugar com a música



"A Realidade", na qual foi abordada a temática da solidariedade através da doação de alimentos. No quesito Melhor Letra, a EMEF Wenceslau Fontoura levou o prêmio, através da música "A Natureza está Acabando". O troféu de melhor torcida ficou com os alunos da escola Chapéu do Sol, que compareceram em peso e com faixas, balões e gritos de guerra que animaram o festival. ([HTTP://WWW.PORTOALEGRE.RS.GOV.BR/](http://www.portoalegre.rs.gov.br/). 22 de outubro de 2007. Acesso em 17 de maio de 2009).

Em 2008 três escolas da RME-POA/RS foram selecionadas para a final do IV *Festival de Música do COEP*, as EMEFs Monte Cristo, com a canção *Mundo melhor*, Morro da Cruz, com a canção *Caminhos*, e Escola Sampaio, com o *Rap do Ambiente*. A EMEF Chapéu do Sol, que participou desde 2005, nesta edição fez uma apresentação especial, com um número de capoeira ([HTTP://WWW.PORTOALEGRE.RS.GOV.BR/](http://www.portoalegre.rs.gov.br/). Acesso em 17 de outubro de 2008).

O *Festival de Música*, promovido anualmente pelo COEP, tem gerado muitas expectativas por parte dos alunos e das escolas da RME-POA/RS como um todo. Na Escola Sampaio, do mesmo modo, os alunos organizam-se, antecipadamente, com vistas à seleção e premiação. A mãe de uma das participantes do festival da Escola Sampaio comentou que sua filha participa do mesmo desde 2006 e disse acreditar que este festival é muito importante, pois "reúne todo mundo da escola, os professores, os alunos e a comunidade, uniu todo mundo. É um incentivo!" (CE, p. 92).

Entretanto, na quarta edição do festival, em 2008, a Escola Sampaio foi desclassificada durante a apresentação. De acordo com a organização do evento, os alunos utilizaram uma base musical gravada, o que, de acordo com o regulamento, era vedado<sup>47</sup>. Na escola, todos ficaram consternados, pois a expectativa era muito grande em relação à premiação dos alunos. Para a professora de língua portuguesa, todos "tinham a esperança de tirar uma classificação no último *Festival de Música do COEP*, mas saíram tão decepcionados" (CE, p. 114). A partir dos comentários sobre o festival, externados pela escola, percebe-se a não-compreensão quanto à desclassificação. Para a professora de língua portuguesa, que auxiliou na organização da escola para o evento, os alunos

---

<sup>47</sup> No artigo III do festival lê-se: "*Festival de Música do COEP/RS* não terá restrições a estilos ou gêneros musicais, porém as letras das músicas deverão ser escritas em português e tratar dos temas propostos acima, podendo retratar especificamente um deles ou abranger todos de uma forma geral. As músicas deverão ser cantadas e todas ao vivo, sendo vedada a utilização de base acústica eletrônica". (REGULAMENTO DO IV *FESTIVAL DE MÚSICA DO COEP*, 2008, p. 1-2).

fizeram um *rap* para o *Festival de Música do COEP*, que aconteceu agora, em outubro. Eles já participaram outras vezes. Estava muito bom o *rap* deles. Só que eles foram desclassificados. Até hoje não sabemos o porquê. Sabe, porque quando eles anunciaram, as pessoas com quem eu conversava, não sei se nós estávamos diretamente influenciados, achando, eu me perguntei muito isso, achando que nossa apresentação tivesse sido uma das melhores, pelo menos, se não a melhor, não sei se nós estávamos muito influenciados, por isso que a gente estava contando como certo que eles ganhariam. E eu estava lá na frente, fui com a máquina para esperar o momento do prêmio, para tirar uma foto. E fui clicando de trás pra frente e pensando que depois eu iria passar num DVD, em alguma coisa. Aí foram chamando os vencedores. O terceiro lugar, não era. Eu pensava, então é o segundo. Aí veio o segundo, e nada. Então eu pensei, é o primeiro. Mas, não foi nem o primeiro. Houve assim uma decepção muito grande de todo mundo. Todos estavam tão engajados. Eles falaram muito sobre isso. Pelo menos para mim eles externaram muita decepção. Eu ouvi, assim, deles, que achavam que era discriminação. Eu disse não, mas não é possível isso. Não é, em outras oportunidades, por serem da vila, por serem excluídos, por serem negros, por serem pobres, por serem bagunceiros, que nós estávamos lá assim em cima deles, porque eles fazem bastante barulho mesmo, né, e se destacam muito. Por mais que tu tentes, e houve uma mobilização bem grande. Alguns daqui que não foram relacionados na lista do ônibus estavam com pedras na mão para tocar no ônibus, que eles queriam ir junto. E depois eles foram no ônibus de linha, se entrosaram lá na Assembléia Legislativa, onde aconteceu o Festival de Música. Esses outros alunos foram lá, se entrosaram lá, mas não incomodaram. Só fizeram festa, torceram, fizeram torcida e tal. Eles ficaram com esse sentimento muito forte, então, de discriminação! E sobre o *Festival* foi isso! Uma pena! (CE, p. 114-115).

### *Pequenos Embaixadores da Paz*

Os *Pequenos Embaixadores da Paz* é um grupo musical formado por 27 alunos de três escolas da RME-POA/RS (EMEF Presidente João Belchior Marques Goulart, EMEF Carlos Pessoa de Brum e Escola Sampaio). Os jovens foram selecionados a partir da realização de oficinas de musicalização, em 2003, uma das bases do Projeto *TIM Música nas Escolas*. A seleção levou em consideração características como aptidão, interesse em aprender, além da aprovação dos pais ou familiares para o aluno participar do projeto.

No projeto, os alunos recebem aulas de iniciação musical, incluindo aspectos teóricos e práticos, com o aprendizado de um instrumento musical (violino, viola, violoncelo, flauta transversa, acordeom, xilofone, violão e teclado). Além da iniciação musical, os jovens recebem aulas de Formação Cidadã, nas quais estudam a Declaração Universal dos Direitos Humanos e refletem em conjunto sobre questões de convivência e respeito mútuo.

Em agosto de 2004, o grupo os *Pequenos Embaixadores da Paz* fez sua estréia, o que foi noticiado no *site* da Prefeitura:

Em Porto Alegre, o projeto está possibilitando que 840 crianças tenham oficinas de iniciação musical. Desde março de 2004, os 30 alunos que mais se destacaram foram escolhidos para formar o grupo *Pequenos Embaixadores da Paz* que recebe uma formação musical mais direcionada. Conforme o maestro Giovani Costa, pesou na seleção, além de responsabilidade nas oficinas, o fato de o candidato ser afinado. Em agosto de 2004, o grupo teve sua estréia no Teatro do Sesi, em Porto Alegre. Desde então, continuam recebendo aulas de teoria e prática musical, supervisionados por um maestro. Por meio de apresentações musicais, os *Pequenos Embaixadores da Paz* têm levado alegria e mensagens de paz e cidadania para creches, escolas, asilos, entre outros espaços públicos. O pequeno embaixador da paz Everson Silva da Silva, de 14 anos [da Escola Sampaio], conta que está aprendendo a conviver melhor com as pessoas. O TIM Música também o ajuda a fazer planos para o futuro: "Vejo que posso ser um bom músico. Quero só estudar música. (WWW.PORTOALEGRE.RS.GOV. 19 DE JUNHO DE 2005. Acesso em 17 de maio de 2009).

No repertório do grupo encontram-se, entre outras composições, músicas como *Amanhecer*, de Gilvan de Oliveira e Fernando Brant, a canção *Herdeiros do Futuro*, de Toquinho e Elifas Andreato, *Coração Civil*, de Milton Nascimento e Fernando Brant, *É Uma Partida de Futebol*, de Samuel Rosa e Nando Reis, *O Sal da Terra*, de Beto Guedes, *Fome Come*, de Paulo Tatit e Sandra Perez, *Canção Blues da Piedade*, de Cazuzza e Frejat, *Prenda Minha*, domínio público, *Lua Branca*, de Chiquinha Gonzaga, *Aquarela*, de Toquinho e Vinícius de Moraes e *Duo de Flautas*, de Guerra Peixe.

#### *Orquestra de Câmara Jovem do Rio Grande do Sul*

O Projeto *Orquestra de Câmara Jovem do Rio Grande do Sul* é destinado a alunos de 10 a 14 anos de escolas públicas (estaduais e municipais) de Porto Alegre vindos de famílias com baixa renda (até três salários mínimos).

O projeto tem patrocínio do Bannisul e é realizado pelas seguintes entidades: Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), Governo do Estado, por meio da Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social, Secretaria da Educação e Secretaria da Cultura, Prefeitura de Porto Alegre, através da Secretaria Municipal de Educação, e OSPA. Serão selecionados 360 jovens para participar de oficinas de musicalização. (HTTP://WWW.JUSBRAZIL.COM.BR.12 DE MARÇO DE 2009. Acesso em 17 de março de 2009).

Iniciado em 2009, o projeto também foi oportunizado às escolas da RME-POA/RS devido à parceria firmada entre os propositores e a SMED-POA/RS. De

acordo com o projeto, antes da formação da orquestra, está prevista a participação de 360 alunos em oficinas de música.

Após a divulgação do projeto às escolas, o que foi efetivado pela assessoria em música da SMED-POA/RS, houve um período destinado às inscrições. De toda a RME-POA/RS, 390 alunos se inscreveram, os quais se encontravam estudando em 26 escolas municipais.

Cerca de 390 alunos de 26 escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) inscreveram-se para o Projeto *Orquestra de Câmara Jovem do Rio Grande do Sul*, promovido pela Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (Famurs). Os estudantes municipais disputam 360 vagas para oficinas de musicalização, que tiveram mil e setenta e oito inscritos no total. De 25 de maio a 24 de julho, todos os inscritos participam das oficinas de musicalização. Entre os participantes das oficinas, 45 participarão da formação musical que será promovida pela orquestra com duração de cinco meses e 12 horas de aula por semana, além de bolsa auxílio. Mensalmente, os professores atribuirão notas de 0 a 10, considerando critérios como melódico, rítmico, aptidão motora, assiduidade, comprometimento, entre outros. Por fim, 25 alunos serão escolhidos para integrar oficialmente a orquestra. Desde o início de abril, uma comitiva formada por futuros professores da orquestra e representantes da Secretaria Municipal de Educação (Smed) e da Famurs visitou escolas da rede para divulgar o projeto. Os quesitos para inscrição dos alunos eram cursar até o segundo ano do terceiro ciclo, ter idades entre 10 e 14 anos, ser residente em Porto Alegre e estar regularmente matriculado e frequentando aulas no turno da manhã, com renda familiar que não ultrapassasse três salários mínimos. ([HTTP://WWW2.PORTOALEGRE.RS.GOV.BR](http://www2.portoalegre.rs.gov.br). Acesso em 17 de maio de 2009).

A Escola Sampaio encaminhou cerca de 19 inscrições de seus alunos. De acordo com a coordenadora cultural da escola, havia muitos alunos interessados em participar do projeto (CC, p. 6).

Após a inscrição, aconteceu uma seleção, realizada a partir da aplicação de uma espécie de teste de musicalidade aos alunos inscritos. A RME-POA/RS teve 101 alunos de 26 escolas aprovados para participarem das oficinas de música. Estas oficinas aconteceram em grupos de alunos com cerca de 40 integrantes oriundos de diversas escolas, e não somente da RME-POA/RS. Cada aluno participou de atividades intensivas em três dias, aprendendo teoria musical. Ao final das oficinas, os alunos foram novamente avaliados e 45 dentre eles foram selecionados para uma etapa de formação musical.

Neste período, o qual tem previsão de início em meados de agosto de 2009, haverá 12 horas semanais de estudos ao longo de cinco meses e está prevista uma bolsa auxílio de R\$ 130,00 para os alunos selecionados. Por volta de dezembro de

2009, será realizada a etapa final, momento da escolha dos 25 alunos para mais uma formação de cinco meses, período em que receberão bolsa auxílio de R\$ 190,00. A partir de julho de 2010, esses alunos formarão a *Orquestra de Câmara Jovem do Rio Grande do Sul*, fazendo apresentações públicas<sup>48</sup>.

Em meados de julho de 2009, foi divulgada a listagem dos selecionados para a composição do grupo dos 45 alunos que deverão participar das oficinas de instrumentos musicais. Da RME-POA/RS 12 alunos de 9 escolas foram selecionados<sup>49</sup>.

#### 7.1.4 Registros e divulgações da música nos meios de comunicação

As escolas da RME-POA/RS procuram registrar em audiovisual suas produções artísticas, inclusive as musicais. Muitas vezes esses registros são organizados pela escola ou pela SMED-POA/RS. Em outras situações, ocorrem parcerias que permitem a efetivação desse registro, que pode ser através de gravação ou filmagem. Uma das escolas da RME-POA/RS que possui um trabalho musical bastante intenso e que já possui dois registros em CDs<sup>50</sup> é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos, com sua *Orquestra de Flautas*<sup>51</sup>. Alguns eventos realizados pela SMED-POA/RS também originaram registros musicais. Em final de 2004, foram gravadas expressões musicais do *Hip hop* na RME-POA/RS.

---

<sup>48</sup> Informações obtidas em [www.jusbrasil.com.br](http://www.jusbrasil.com.br). Acesso em 17 de março de 2009.

<sup>49</sup> Informações obtidas em [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br). Acesso em 30 de julho de 2009.

<sup>50</sup> Em dezembro de 2002, com o patrocínio do Santander Cultural, a *Orquestra de Flautas* lançou o seu primeiro CD, *O Trenzinho do Caipira*, reeditado em 2006 pelo SEBRAE (<http://www.escolavillalobos.com/orquestra.htm>. Acesso em 10 de maio de 2009).

<sup>51</sup> Desde 2003, o programa ampliou-se com a implantação das *Oficinas de Música* a passou a atender mais de 200 alunos/ano com aulas de musicalização, flauta doce, teclado, violoncelo, violino, violão, percussão, cavaquinho, canto-corais e teoria e percepção musical. A iniciativa é mantida pela Secretaria de Educação de Porto Alegre e vem firmando, também, parcerias com o setor privado, como Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e Instituto Junia Rabello de Belo Horizonte. Atualmente, conta com o apoio da Empresa Carris, do Instituto Cultural São Francisco de Assis e com o patrocínio do Criança Esperança da UNESCO/Rede Globo que garante o funcionamento das Oficinas de Música. Tendo iniciado suas atividades em 1992, a iniciativa tem por objetivo proporcionar a crianças e jovens da Vila Mapa, periferia da cidade, a inclusão social através do acesso ao conhecimento musical e a vivências artísticas. Pretende desenvolver atitudes e habilidades por meio da prática musical em grupo, promovendo a auto-estima e a coletividade, estimulando a sensibilidade e a percepção, estabelecendo interação com os elementos da cultura local e ampliando suas possibilidades de participação na sociedade. (<http://www.escolavillalobos.com/orquestra.htm>. Acesso em 10 de maio de 2009).

Em 2004, a Prefeitura de Porto Alegre, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Movimento Negro Organizado, desenvolveu o programa de extensão Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar – História e Cultura Afro-Brasileira. O curso teve por objetivo desenvolver atividades pedagógicas de combate ao racismo e contribuir para o fortalecimento da identidade e elevação da auto-estima dos negros. Teve como base pesquisas étnicas e raciais que revelaram práticas discriminatórias no cotidiano escolar que provocaram queda do desempenho dos estudantes afro-brasileiros e desvalorização do educador.

O curso foi gratuito e destinado aos professores e colaboradores do ensino médio e fundamental da SMED-POA/RS. Foram 120 horas-aula, divididas em jornadas de estudos e seminários, filmes, debates e exposições; e atividades com elaboração e implementação de projetos nas comunidades escolares sob a supervisão da equipe de docentes da UFRGS, SMED-POA/RS e Movimento Negro. Foram desenvolvidas, ainda, diversas oficinas; dentre essas, as de *Hip hop*, incluindo *break* (dança), grafite (artes plásticas), DJ e MC (música).

O primeiro fruto dessas ações foi o CD *Hip hop: arte e mídia*, cuja gravação e reprodução dos CDs foi graças à parceria entre a Secretaria de Educação de Porto Alegre, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Fundação Santos Herrmann. Foi lançado em 22 de agosto de 2005, no *Seminário Cultura, Memória e Folclore*<sup>52</sup>, tendo como objetivo reunir o trabalho musical dos alunos da RME-POA/RS em uma apresentação aberta ao público, em 4 de dezembro de 2004. Essa apresentação ocorreu no auditório da Escola Municipal de Educação Básica Doutor Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Posteriormente, outra ação foi desencadeada, em 16 de dezembro de 2006, quando a SMED-POA/RS promoveu um encontro denominado *O Movimento Hip hop na Rede Municipal de Ensino*. Nesse evento, sediado pelo Santander Cultural, ocorreram apresentações de diversos grupos de *Hip hop*, shows de *rap* e *break dance*. Além disso, a banda DS3T<sup>53</sup> fez uma participação especial no evento, que contou com a presença de representantes da Central Única das Favelas (CUFA). Na ocasião foi realizada a filmagem de todo o evento, resultando a produção do DVD de

---

<sup>52</sup> O *Seminário Cultura, Memória e Folclore* é uma iniciativa da SMED-POA/RS, em parceria com diversas instituições, objetivando discutir aspectos da cultura em geral em interface com diversas áreas do conhecimento. Constitui-se de palestras, apresentações artísticas, cursos, etc. Ocorre anualmente, sendo oportunizado gratuitamente à RME-POA/RS e à cidade.

<sup>53</sup> A banda iniciou as atividades em 2003, em Porto Alegre/RS, mesclando *rap*, reggae, groove (black music). A formação do grupo é vocal, guitarra, bateria e baixo.

mesmo nome. Esse empreendimento (filmagem e gravação do DVD) foi possível graças à parceria entre a SMED-POA/RS e a Fundação Santos Herrmann.

Em 2006, o objetivo foi promover a integração entre os grupos da RME-POA/RS. Alunos de diversas escolas participaram do evento, organizando-se em duplas ou em grupos com mais participantes, e apresentando-se com músicas ou danças. Dentre as escolas que participaram, encontram-se as EMEFs Chapéu do Sol, Martim Aranha, Grande Oriente do Rio Grande do Sul, Professor Gilberto Jorge, Senador Alberto Pasqualini, Aramy Silva e Escola Sampaio. A Banda DS3T fez uma apresentação especial.

O DVD gravado em 2006 foi lançado no *Seminário Cultura, Memória e Folclore – 5ª edição*, em 2007, contando com a participação do escritor Júlio Emílio Braz. Posteriormente, todas as escolas da RME-POA/RS receberam um exemplar do DVD.

Divulgações foram feitas nos meios de comunicação. De acordo com a notícia do *site* oficial da SMED-POA/RS, em 20 de agosto de 2007,

música, educação, inclusão e cultura poderão ser vistas pelos participantes do *Seminário Cultura, Memória e Folclore* hoje, 20, às 14h, quando será lançado o DVD: *O Movimento Hip hop na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. O evento acontece no Santander Cultural (Rua Sete de Setembro, 1028). Durante o evento, haverá um encontro com o escritor Júlio Emílio Braz, que abordará o Funk e o *Hip hop*. (WWW.PORTOALEGRE.RS.GOV.BR. Acesso em 11 de maio de 2009).

A participação da Escola Sampaio nas apresentações do *Hip hop* tem sido intensa. Inclusive, esta é a escola eixo do Núcleo *Hip hop* do Projeto *Centros Musicais* da SMED-POA/RS, tendo figurado nas gravações dos DVDs do *Movimento Hip hop na RME-POA/RS*, em 2006 e 2007, e no *Festival de Música do COEP* em 2006, 2007 e 2008, como já mencionado.

Além das gravações e filmagens dos grupos do *Hip hop* da Escola Sampaio, a *Oficina de Musicalização* também possui CDs gravados. De acordo com o projeto da professora de música, ao longo de três anos, a oficina implantou o estudo da flauta doce, violão e teclado. Em dezembro de 2006, o trabalho culminou na gravação de um CD (CFS, p. 12).

A professora, ao relembrar a gravação e lançamento do CD, comentou que o estímulo foi grande para o aumento do estudo do instrumento musical. Como os

parentes, amigos e moradores comentavam sobre o CD, isso fez com que os alunos da oficina ficassem com mais vontade de tocar, de ensaiar (CE, p. 40).

Dentre os membros da equipe diretiva, professores, pais e comunidade do entorno, a gravação do CD da oficina foi muito importante. Essa equipe diretiva, ao comentar sobre o lançamento do primeiro CD, explicou que, “na noite do lançamento do CD na escola, uma professora me abraçou emocionada e chorando me disse que era maravilhoso saber que na escola havia um trabalho assim. Ela parabenizou a escola por isto”. (CFS, p. 13).

Os professores da Escola Sampaio também externaram suas opiniões sobre o CD do grupo. No relatório da coordenadora da *Oficina de Musicalização* ficaram registradas algumas delas:

Coloquei a reportagem dos jornais, no mural do prédio onde moro para que todos saibam do trabalho que existe na minha escola.

A minha filhinha tem dois anos de idade e adora música. Ela só quer ouvir o CD das músicas de flautas dos alunos da escola. Vocês precisam gravar outro CD com novas músicas.

Comprei os CDs e dei de presente de Natal para os meus amigos e familiares.

Da próxima vez, quero ajudar neste trabalho.

Quando viajei para a praia fui ouvindo o CD.

Ouvi inúmeras vezes o CD durante as férias. (CFS, p. 13).

A repercussão na família dos alunos que participam da *Oficina de Musicalização* foi significativa. Os pais de alguns dos participantes do grupo externaram suas opiniões:

Cada vez que ouço o CD, eu choro de emoção. É muito lindo!

Estou tão orgulhosa do meu filho!

O meu irmão compra jornal todos os dias. Precisava ver a surpresa dele, quando viu a foto do sobrinho na capa e na primeira página do jornal. Ele saiu faceiro mostrando para todos os seus colegas, no serviço, o sobrinho dele que estava aprendendo teclado na escola.

Os meus colegas querem comprar o CD, porque sempre falo do trabalho que é feito com o meu filho e eles querem ouvi-lo tocando teclado no CD. Estou muito feliz e não sei como agradecer a mudança no meu filho. Antes ele era muito tímido, mas depois que começou a aprender música ficou mais solto e está mais carinhoso comigo. Ele me abraça e diz que me ama. (CFS, p. 12-13).



Os alunos da oficina comentaram que, a partir da gravação do CD, houve muitas mudanças na família, escola e na comunidade. De acordo com os alunos, a repercussão gerou muitos frutos, como a ampliação da vontade de tocar e, principalmente, de gravar mais músicas.

Nem parece que somos nós tocando! Está muito lindo!

Minha mãe quer comprar CDs e levar para os seus colegas no serviço.

O meu pai chora toda vez que ouve no CD, a música *Amigos para sempre* que eu estou tocando na flauta. Ele adora esta música! (CFS, p. 13).

Para a comunidade do entorno, a gravação do primeiro CD da *Oficina de Musicalização* da Escola Sampaio, as reportagens e toda a divulgação serviram para aumentar a autoestima dos moradores da localidade. Muitos membros da comunidade estudaram anteriormente na escola, possuem filhos ou parentes cursando o ensino fundamental, ou mesmo possuem relação direta com a escola. Todavia, para a grande maioria das pessoas que vivem no entorno da escola, a gravação do CD da oficina e toda a repercussão nos meios de comunicação serviram para melhorar a imagem da vila. Os depoimentos da comunidade revelaram esses sentimentos:

É bom as pessoas saberem que aqui, na vila, não acontecem só coisas ruins.

Vou comprar este CD e mandar para o meu irmão que mora em outra cidade, só pra ele conhecer o que é feito na escola onde eu estudei.

A gente fica muito contente e sente um orgulho muito grande de um trabalho assim, aí na escola, com as nossas crianças. Meus filhos estudaram aí e agora são os meus netos que estudam. (CFS, p. 12).

O segundo CD da *Oficina de Musicalização* da escola foi gravado em 2007. Ao comentar a respeito do trabalho, a professora de música explicou que a qualidade musical deste CD ficou melhor. As músicas foram executadas de um modo mais aprimorado. Além do resultado sonoro, neste segundo CD também foi destinado um maior cuidado em relação à produção visual. Para a professora de música, as razões para este maior cuidado estético devem-se ao fato de o CD ser uma espécie de “presente” para a escola e comunidade e, neste sentido, “um presente merece uma boa embalagem”. Para complementar, foram feitas etiquetas e

convites para o lançamento, incluindo uma sessão de autógrafos. A professora de música ressaltou que as famílias sempre estão presentes nos eventos, tanto ajudando, quanto se deleitando com a música (CE, p. 43).

Durante a conversa a respeito do impacto causado no grupo pela gravação do CD, a professora de música aproveitou para comentar sobre o lançamento de um livro sobre música, de sua autoria<sup>54</sup>. De acordo com ela, a “obra conquistou novos espaços para a escola e para a comunidade da vila e teve grande repercussão nos meios de comunicação, como rádio e jornais” (CFS, p. 12). As atividades desenvolvidas pelas escolas da RME-POA/RS têm sido divulgadas pelos meios de comunicação, incluindo jornais impressos, rádio, televisão e *internet*, dentre os principais.

Nos jornais, de acordo com a equipe diretiva da Escola Sampaio, as atividades musicais têm sido noticiadas sendo que, quando do lançamento do segundo CD da *Oficina de Musicalização* foi noticiado no Jornal *Zero Hora*. Isso foi muito importante, pois houve uma espécie de “contraponto” com outra notícia do bairro onde está localizada a escola, cuja referência era a violência. De acordo com a escola, em “uma folha saiu sobre a violência no bairro e, em outra parte, depois lá num pedacinho do jornal, saiu sobre o lançamento do CD” (CE, p. 15).

As notícias, de acordo com a equipe diretiva da escola, sempre têm muita repercussão dentre alunos e comunidade em geral.

Bom, aí a comunidade adorou, porque foi assim uma valorização. E, com a venda dos CDs, foi comprado um teclado; daí, ela comprou material, agora esse ano de novo. E se fez o lançamento com convite, vieram os pais, aí a apresentação deles foi muito bacana. Eles todos sentados e, depois, autografando o CD. A gente foi comprando o CD e eles autografaram. Os alunos se sentiram uma celebridade. Teve um que chegou em casa e disse que estava se sentindo uma celebridade. Então, disso aí, reverte para a *Oficina de Musicalização*. (CE, p. 15).

A professora da *Oficina de Musicalização*, ao comentar sobre as repercussões nos meios de comunicação, também enfatizou a importância desse fato. De acordo com ela, tratou-se de algo bom porque os alunos saíram “no jornal,

---

<sup>54</sup> O livro está dividido em quatro partes, cada uma contando uma história musical: I A doce flautinha, II O vigoroso tambor, III O singelo teclado, IV A pequena batuta. Integra a obra um CD com músicas da autoria da professora e por ela interpretadas. O texto do livro integra o CD, o qual é lido pela autora, intercalando peças musicais de sua autoria (SANTOS, 2008).

foi uma felicidade, saíram na primeira página, saíram na capa. Foi muito bom!” (CE, p. 42).

Além do Jornal *Zero Hora*, o lançamento do CD da *Oficina de Musicalização* foi noticiado no Jornal *Diário Gaúcho*. Para a professora de música, o trabalho

tomou rumo, tomou corpo quando nós aparecemos no jornal. Aí, um jornalista do *Diário Gaúcho* me telefonou; eu estava organizando os CDs, colando os nomes e as fotos. Fiz isso em uma folha de ofício que eu dobrei, meu sobrinho sempre me ajudava. Aí, anotamos os nomes direitinho dos alunos, só não botamos a idade, porque não tinha mais espaço ali. Depois, eu disse, “Nós vamos ter uma noite de autógrafos!”. E os alunos me perguntaram espantados: “Como assim, professora?”. E eu expliquei: “Sim, vamos fazer uma noite de autógrafos”. Aí, pegamos o ônibus e fomos gravar, só que nós gravamos todas as músicas numa manhã ou numa tarde, tu sabias? Saiu o que Deus quiser. Eles sabiam que lá no estúdio de gravação não podia fazer barulho, tinha que ter atitude, aquela coisa assim, imagina se eu vou berrar que nem uma maluca, que nem eu faço em sala de aula? Não pode, isso é uma gravação, então, é legal porque eles abraçaram a ideia. (CE, p. 41-42).

## 7.2 REPERCUSSÕES DA MÚSICA NA COMUNIDADE

As atividades musicais existentes nas escolas da RME-POA/RS repercutem junto à comunidade escolar e do entorno. Essas repercussões apresentam-se por meio do estímulo do início dos estudos musicais aos demais alunos da escola e da pretensão em fazer da música uma profissão.

### 7.2.1 Estímulo ao início e continuidade dos estudos musicais

Ao realizar apresentações musicais nas escolas ou em outros lugares, acontece de os demais alunos que assistem aos eventos sentirem-se estimulados a iniciar seus estudos musicais. De acordo com a coordenadora cultural da Escola Sampaio, os alunos mais adiantados da *Oficina de Musicalização* causam boa impressão nos demais alunos da escola. Para ela, isso é muito importante, pois esses alunos “dão retorno para a escola, não se desvincularam, eles continuam com um elo com a escola. E isso é muito importante, eles se tornam uma referência” (CE, p. 21).

A equipe diretiva que tem acompanhado a trajetória dos alunos que participam da oficina comentou: “A gente tem três alunos que estão finalizando os estudos aqui na escola, mas que permanecem na oficina. Eles continuam nas aulas

de música, mesmo tendo terminado o ensino fundamental. Esse ano é o último ano deles; porém, eles continuarão aqui conosco, fazendo o trabalho na oficina” (CE, p. 9).

Além de continuar participando da *Oficina de Musicalização* na Escola Sampaio, os alunos também persistem nos estudos musicais fora da escola, integrando grupos como os *Pequenos Embaixadores da Paz*, do Projeto *TIM Música nas Escolas*. Conforme a equipe diretiva, “os guris ajudam, aqui, na *Oficina de Musicalização* e, fora, nas quartas e quintas-feiras, vão no Projeto *TIM* (CE, p. 12).

Alguns participantes comentaram sobre sua continuidade na oficina, apesar de estarem finalizando os estudos na Escola Sampaio. Uma das integrantes explicou:

Eu, por exemplo, poderia estar na rua. Esses momentos, assim, de tarde. Eu não tinha o que fazer; hoje em dia eu tenho a minha agenda lotada de tarde. Faço várias coisas. Então, a música me organizou. Eu fico, quando eu tenho tempo de ficar na rua, eu fico em casa, porque eu tenho alguma coisa para fazer em casa, alguma coisa relacionada à música para fazer em casa. (CE, p. 24).

Ao conversar com a aluna a respeito de sua agenda e sobre o que ela faz quando está em casa e que tem relação com a música, a mesma respondeu que fica estudando música, estudando as partituras musicais (CE, p. 24). Além de elucidar sobre o estudo, ela explicou como está organizada sua agenda que, de acordo com sua análise, está repleta de compromissos relacionados à música e ao esporte.

Segunda-feira de manhã eu estudo, de tarde eu faço o Projeto *TIM Música nas Escolas*. De manhã, na terça-feira, eu estudo e, de tarde, aí eu faço robótica. Na quarta de manhã eu estudo, de tarde faço aula na *Oficina de Musicalização*, na quinta de manhã eu estudo e de tarde eu faço o Projeto *TIM Música nas Escolas*. Na sexta-feira de manhã eu estudo, no início da tarde eu faço aula na oficina e, depois, faço vôlei. (CE, p. 25).

Outro rapaz, que não mais estudava na escola, pois já estava na época de prestar o exame vestibular, continuava participando das atividades musicais da escola. Ao conversar com ele para compreender os motivos que o levaram a continuar com essas atividades, ele explicou que, “além de aprender mais com a professora de música, eu também ajudo ela a cuidar das crianças, a pegar um ou outro aluno, levar para um canto para ensinar um pouco também do que eu já aprendi. Essa é mais ou menos a minha função na oficina!” (CE, p. 65-66).

Diversos alunos que iniciaram os estudos musicais na *Oficina de Musicalização* na Escola Sampaio, continuaram esses estudos. Para um ex-integrante do grupo,

depois que eu entrei para aula de flauta aqui na Escola Sampaio, foi uma porta para mim, porque aí eu comecei a fazer parte de vários projetos, como a *Oficina de Musicalização* e o Projeto *Tim Música nas Escolas*. Eu comecei com a flauta doce e, agora, estou na flauta transversa. Agora eu toco em outros lugares, também. Eu toco na Banda Marcial Juliana, da Escola Julio de Castilhos (CE, p. 67).

Alguns integrantes revelaram gostar tanto de participar das atividades musicais na Escola Sampaio que, a proximidade das férias de verão lhes causava tristeza. Uma das integrantes da oficina comentou a esse respeito: “Agora está acabando o ano, e fica mais difícil, porque nas férias eu não vou poder tocar!” (CE, p. 75).

### 7.2.2 Pretensões profissionais em música

Além da continuidade dos estudos musicais, os alunos que tiveram a oportunidade de participar da *Oficina de Musicalização* da Escola Sampaio também demonstram pretensões profissionais quanto à música. Uma ex-integrante da oficina comentou que pretende continuar seus estudos musicais. Conforme seu relato:

Eu penso, sim, em fazer faculdade de música, mas eu não pensei, assim, em alguma profissão. A princípio eu quero seguir com violoncelo e com o teclado. Quero, sim, ter uma carreira de música, fazer música, tocar, me apresentar. Mas, assim, em princípio, uma carreira, eu não pensei ainda em profissão. A princípio eu quero continuar com os instrumentos, continuar com a música. (CE, p. 25).

Ao comentar a respeito das razões que fizeram-na continuar com os estudos da música, ela explicou: “Bom, eu acho que a música, aqui, é tudo! Porque pode organizar a cabeça dos alunos, dos alunos que pensam em outras coisas” (CE, p. 24).

Um ex-integrante da oficina – que na época da entrevista (dezembro de 2008) continuava a participar como monitor do grupo – revelou que pretender cursar a faculdade de música; mas, como não teve tempo para se preparar para o concurso vestibular na UFRGS, resolveu fazer inicialmente em educação física. Em outro

momento, de acordo com suas informações, ele comentou pretender prestar exames para a música (CE, p. 64).

Outro ex-integrante da *Oficina de Musicalização*, explicando sua participação, revelou gostar de observar aulas e outras atividades musicais que acontecem na escola. De acordo com suas informações: “Eu olho para aprender, porque também é bom assim! Daí, eu pego umas ideias para as minhas apresentações” (CE, p. 72).

Os alunos que participam da *Oficina de Musicalização* da Escola Sampaio são, muitas vezes, percebidos como modelos para os demais estudantes da escola. A coordenadora cultural tem observado, conforme seus relatos, que

estes alunos são exemplos positivos, dentro de uma realidade que normal e facilmente mostra outros exemplos de ídolos no caso, podemos dizer. Então, eles são, de certa forma, ídolos para essa gurizada, que são crianças pequenas que assistem e se encantam pela música, gostam e têm o desejo de aprender. (CE, p. 21-22).

Os alunos que participam das atividades musicais na Escola Sampaio, em diversos momentos, externam suas opiniões a respeito do que pensam sobre papel da música na escola, em suas vidas e na comunidade. Uma estudante, a partir de sua participação na *Oficina de Musicalização*, comentou achar que “a música é tudo”, porque pode ser um fator potencializador do pensamento (CE, p. 24).

Outro rapaz, após cerca de quatro anos de participação na *Oficina de Musicalização* da escola, emocionado comentou: “Para mim a música é tudo! Tudo, porque sempre quando eu estou triste, abalado ou alegre, ou de qualquer jeito, assim, eu sempre tenho que estar pensando em música” (CE, p. 67).

Após tratar sobre a divulgação e a repercussão da música dentro e fora da Escola Sampaio, passo a focar os professores e profissionais da música no projeto político pedagógico.

## **8 PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA MÚSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

### **8.1 PROFESSORES DE MÚSICA E PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM MÚSICA NA RME-POA/RS**

O perfil dos professores de música e profissionais que atuam com música na RME-POA/RS também pôde ser traçado a partir das respostas das equipes diretivas das escolas. Apesar da realização periódica de concursos públicos para professores com habilitação específica em música para a composição do quadro desses profissionais, as respostas dos questionários revelaram que apenas em 37% das escolas existem esses profissionais atuando na área. Os professores unidocentes também estão atuando em música, perfazendo cerca de 30% das respostas, seguidos pelos professores de educação artística, em 19% das escolas respondentes. Salientou-se, também, na análise dos dados, a existência de uma pessoa (oficineiro, monitor, membro da comunidade, voluntário, entre outros), não necessariamente professor de música ou mesmo docente da escola, desenvolvendo atividades musicais em todas as escolas respondentes.

Os dados coletados estão em sintonia com pesquisas realizadas ao longo dos anos no Brasil. Além do reduzido índice de formados nas licenciaturas em música, muitos acabam não sendo absorvidos pelas escolas de educação básica, resultando a ocupação destes espaços por professores e profissionais de outras áreas do conhecimento, ou mesmo por outras pessoas da própria comunidade. Hirsch (2007), em investigação desenvolvida em escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio da região sul do Rio Grande do Sul, verificou que cerca de 70% dos professores que atuam com Artes/Música possuem formação em Educação Artística ou Arte (Música, Artes Visuais ou Artes Plásticas, Desenho e Computação Gráfica). Todavia, 47% destes professores têm formação específica em Artes Visuais/Plásticas, e somente 7% têm formação em Música. A investigação de Hirsch (2007) revelou dados semelhantes aos de pesquisas realizadas por Almeida (2006), Del Ben (2005), Santos (2005), Hummes (2004), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Arroyo (2002, 2003) e Penna (2004a, 2004b, 2002).

De um modo geral, os profissionais que atuam com música na RME-POA/RS são, predominantemente, do sexo feminino, encontrando-se na faixa etária

dos 38 aos 49 anos de idade; trabalham na RME-POA/RS há mais de três anos, inclusive com essa média de tempo atuando em atividades especificamente musicais.

a) Gênero

De acordo com as informações dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS, 81% são mulheres e 19% são homens.

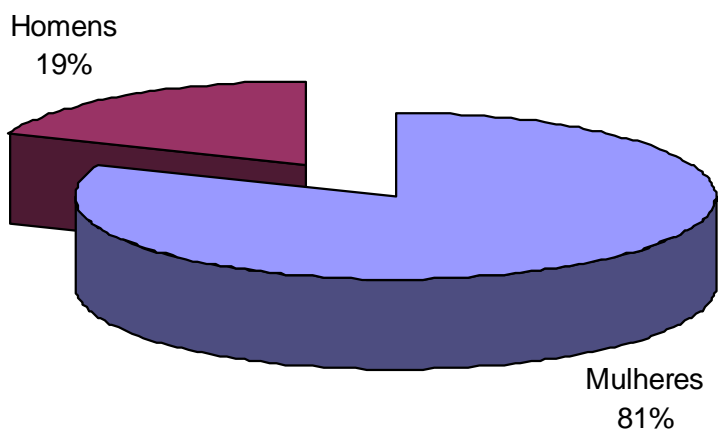


Gráfico 4 – Gênero dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS

b) Idade

As idades, também indicadas pelos respondentes, permitem traçar um perfil etário desses profissionais. A abrangência vai dos 27 aos 61 anos de idade.



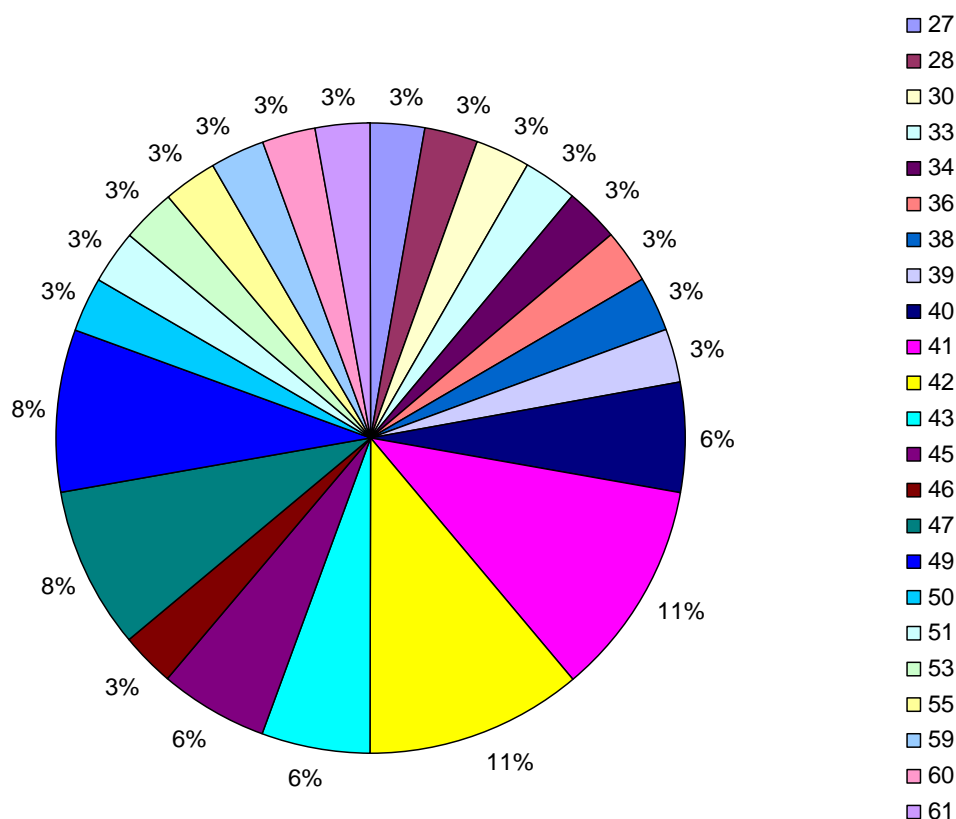


Gráfico 5 – Idades dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS

As idades dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS foram organizadas, à guisa de análise para esta investigação, em três faixas etárias, quais sejam, dos 27 aos 36 anos de idade, dos 38 aos 49 anos de idade, e dos 50 aos 61 anos de idade. A partir dessa organização, percebe-se que a maior incidência encontra-se na faixa dos 38 aos 49 anos de idade, obtendo 64% das respostas. As demais faixas etárias são dos 27 aos 36 anos de idade, e dos 50 aos 61 anos de idade, perfazendo 17%% e 19%, respectivamente.

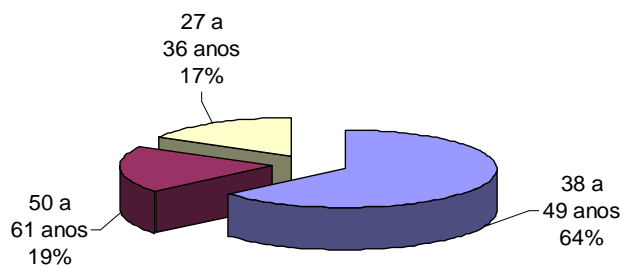


Gráfico 6 – Faixas etárias dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS

### c) Tempo de atuação

O tempo predominante de atuação em escola dos professores de música e profissionais que atuam com música na RME-POA/RS revelou ser superior a 3 anos, aparecendo em 69% das respostas. Outras informações apontaram um empate de 14% quanto à atuação em um e dois anos. Cerca de 3% dos respondentes revelaram trabalhar na escola há três anos.

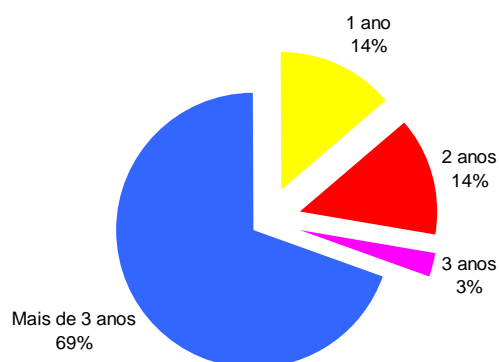


Gráfico 7 – Tempo de atuação na escola dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS

A atuação específica em música, além de três anos, foi indicada por 55% dos respondentes. Os demais profissionais que atuam com música na RME-POA/RS, 6% e 3%, revelaram trabalhar há dois anos e um ano, respectivamente. Alguns questionários não retornaram com essa informação, o que constituiu 36% dos instrumentos de coleta dos dados.

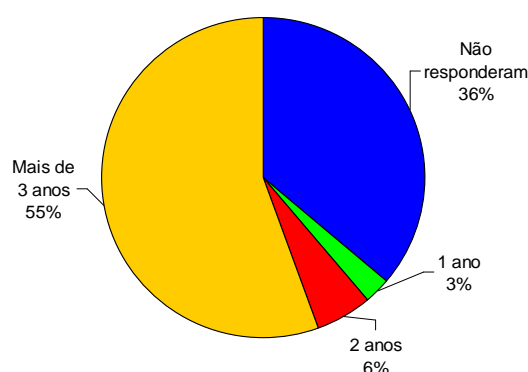


Gráfico 8 – Tempo de atuação em música dos profissionais da RME-POA/RS

A maioria dos professores de música e profissionais que desenvolvem atividades musicais na RME-POA/RS, 55%, respondeu que atua somente em uma escola. Os demais respondentes, ou seja, 39% e 6%, apontaram a atuação em duas escolas e mais de três escolas, respectivamente.

#### d) Níveis e modalidades de ensino

Os níveis e as modalidades de ensino mais apontados pelos profissionais como os de sua atuação nas escolas da RME-POA/RS foram o ensino fundamental, com cerca de 72%, e a educação infantil, com aproximadamente 55%. O ensino médio, a educação especial, e a educação de jovens e adultos, pelas respostas fornecidas, foram apontados por cerca de 14%, 8% e 5% dos respondentes, respectivamente. Outras modalidades de atuação também foram apontadas por 16% dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS. Como especificação dessas modalidades de atuação, os respondentes revelaram atuar no curso

normal<sup>55</sup>, nas turmas de progressão, em atividades de percussão para crianças e adolescentes nas escolas, bem como na educação especial, com alunos portadores de deficiência mental, atividades voltadas à dança e à música de matrizes africanas.

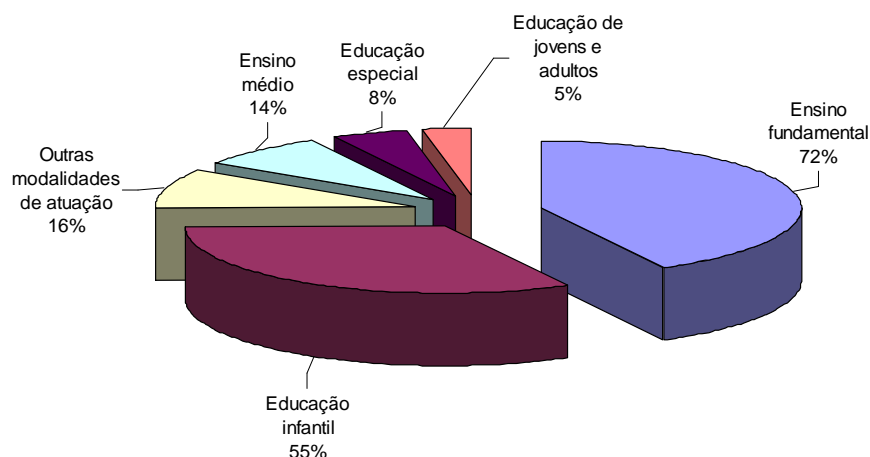


Gráfico 9 – Níveis e modalidades de ensino dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS

#### e) Formação musical

Quanto à formação musical dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS, 58% dos respondentes indicaram ter obtido seus conhecimentos musicais a partir da realização de cursos em escolas de música ou conservatórios; 44% responderam ter cursado graduação em música, predominando os cursos de licenciatura em música e em educação artística com habilitação em música. O aprendizado musical resultante da realização de aulas particulares de música e da participação em aulas de música no ensino fundamental (curriculares e/ou extracurriculares) também se apresentaram como modalidades de aprendizado musical, perfazendo 39% e 33% respectivamente. A formação musical oriunda das aulas durante o ensino fundamental e de cursos de música em conservatórios

<sup>55</sup> O curso normal é oferecido em duas escolas da RME-POA/RS, quais sejam, a EMEB Doutor Liberato Salzano Vieira da Cunha e EMEM Emílio Meyer, constituindo-se como cursos de ensino médio profissionalizante.

apareceram nas respostas de 36% e 33% dos respondentes. O aprendizado musical alcançado durante o ensino médio, através de aulas curriculares e/ou extracurriculares de música, e da participação em cursos de formação continuada, apareceram, cada uma, em 19% dos questionários. Outras formações musicais foram apontadas em 19% dos questionários, aparecendo especificações como a formação autodidata, participação em cursos de férias em outros estados brasileiros, participação em cursos de Teoria e Percepção Musical – com indicações de locais como Linhares Ribeiro, Instituto Musical Verdi, Palestrina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – participação nos cursos proporcionados pela SMED-POA/RS e participação em grupos de música de câmara. As graduações em bacharelado e em pedagogia foram indicadas nas respostas, sendo que incidência foi de 11% e 8%, respectivamente.

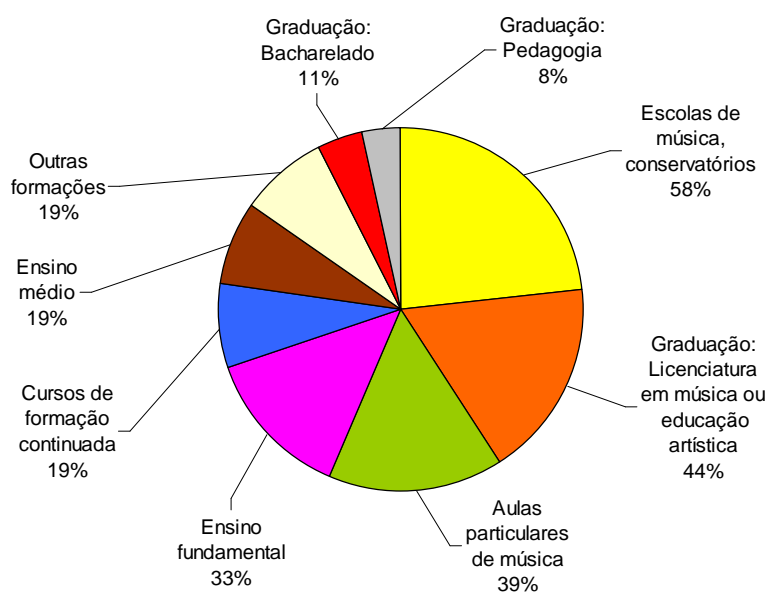


Gráfico 10 – Formação musical dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS

Em alguns questionários das equipes diretivas apareceram solicitações de auxílio para a implementação da música na escola, revelando que os profissionais na área de música ainda são escassos:

Gostaríamos de receber um ou mais professores de Arte Educação com ênfase em música. Já tivemos arte-educadores em teatro, artes plásticas e já tivemos, por um período (2006), uma pessoa de música, a qual proporcionou experiências significativas e diferentes, utilizando materiais

que a escola adquiriu como flautas, violão e teclado, as quais as crianças gostaram muito. (CQ, p. 16).

f) Práticas músico-instrumentais dos profissionais

A informação relativa às práticas músico-instrumentais dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS revelou que 78% dos respondentes sabem executar algum tipo de instrumento musical. Dentre os instrumentos citados como de suas práticas, encontram-se acordeom, prática individual e coletiva de canto, prática de regência de grupos instrumentais, violão, flauta doce, harmônica, saxofone alto, instrumentos de percussão, piano, teclado, e violino, dentre alguns dos citados. Dos demais questionários, 19% responderam não apresentar nenhuma prática músico-instrumental; 3% não respondeu à questão.

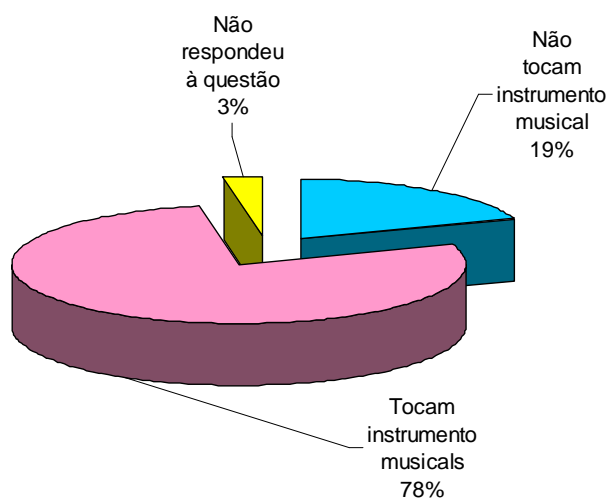


Gráfico 11 – Práticas músico-instrumentais dos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS

## 8.2 PROFESSORES DE MÚSICA E PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM MÚSICA NA NA ESCOLA SAMPAIO

### 8.2.1 Formação e trajetória

A Escola Sampaio, desde o ano 2000, tem uma professora com habilitação específica em música, que também é especialista em Educação Musical, pela Tokyo Gakugei University, Japão (CFS, p. 11). Além desta professora, outro professor de música ingressou no quadro geral da escola em meados de 2008. Ele também possui licenciatura específica em Música.

Apesar de fazer parte do corpo docente da escola há cerca de oito anos, a professora de música teve seu ingresso na RME-POA/RS em 1988. De acordo com as informações por ela fornecidas, anteriormente trabalhou em outras três escolas da RME-POA/RS. Por possuir experiência em pós-graduação desenvolvida no Japão, a professora de música desenvolveu um projeto pedagógico-musical baseado nos princípios da Metodologia Suzuki (CFS, p. 11). Sobre a fase profissional em que se encontrava no momento da entrevista, ela revelou:

Olha, eu vou te ser bem sincera, eu acho que eu já entrei numa fase assim, a fase final, a gente pode dizer. É como se fosse uma corrida, eu sinto que é uma fase final, que nessa parte final tu começa a concretizar muita coisa que desde o começo tu imaginavas. Esses dias eu estava pensando, e eu nunca tinha pensado assim, que já está perto da aposentadoria, aquela coisa toda. Daí, eu comecei a pensar que agora eu começo a colher os frutos daquilo que tu plantei lá no começo. E eu acho, assim, aquilo que eu consegui, que eu tenho conseguido agora, são coisas em que eu já acreditava, que eu nunca abri mão. Tem parte da minha carreira que eu nunca abri mão, principalmente com a música. Eu acho assim, nós, no dia de formatura, fizemos aquele juramento, que eu nem me lembro mais qual foi o juramento, mas sei que a gente fez. E a gente tem aquele ideal em que acredita. E eu nunca abri mão disto, eu sempre fui muito idealista, nunca abri mão. (CE, p. 29-30).

Os comentários da professora de música da escola remetem às fases do ciclo da vida profissional. Huberman (1995) identificou e analisou os ciclos de vida profissional do professor. Segundo o estudo, foi possível constatar, a partir das manifestações dos professores investigados, que há diferentes fases no exercício da docência e distintas formas de viver e de se envolver com a profissão ao longo da carreira. De um modo geral, as ideias de Huberman apresentam quatro fases, quais sejam, fase da entrada na carreira (do primeiro ao terceiro ano da docência), fase da

estabilização (entre o quarto e sexto anos de carreira), fase de diversificação (do sétimo ao vigésimo quinto ano da carreira, aproximadamente), fase da serenidade e distância afetiva (em torno do vigésimo quinto ano, mais ou menos, ao trigésimo quinto ano de carreira) e fase de desinvestimento (a partir do trigésimo quinto ano ao quadragésimo ano, considerando-se a aposentadoria dos investigados na pesquisa de Huberman).

Os depoimentos da professora de música da Escola Sampaio parecem remeter às descrições das fases finais de carreira, propostas por Huberman (1995). Para o pesquisador, essas fases são da serenidade, distanciamento afetivo e desinvestimento (HUBERMAN, 1995) que se caracteriza como um momento de maior aceitação de si e da forma de desenvolver o trabalho. O professor, neste momento, de acordo com Huberman (1995), pode apresentar alguns problemas de relacionamento, ocasionado pelo confronto de gerações. Para Huberman (1995), na fase final, "as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida de maior reflexão" (p. 46).

Ao conversar com a professora de música da escola sobre o seu trabalho e sua trajetória na docência musical, ela revelou que sua experiência iniciou em sala de aula. Para a professora de música, seu projeto foi, aos poucos, sendo desenhado. De acordo com ela, o primeiro instrumento musical que utilizou em sua docência foi flauta doce, por ser economicamente mais acessível. Além disso, em algumas das escolas da RME-POA/RS em que trabalhou, existiam várias flautas doces, o que tornava possível essa prática (CE, p. 33).

Outra experiência importante para a entrevistada foi a gravação dos CDs da *Oficina de Musicalização*, já mencionada anteriormente. Para ela, apesar de ter sido muito trabalhoso, só foi possível pelo fato de ela ser idealista. Na sua opinião, "tudo o que se quer tem de ser plantado e constantemente regado. Meu trabalho na escola é, assim, tu chegas num deserto e botas um oásis!" (CE, p. 41). Ao lembrar da gravação e lançamento do CD, a professora contou como foi sua interlocução com os alunos da *Oficina de Musicalização*. O diálogo, de acordo com suas memórias, ocorreu aproximadamente do seguinte modo:



Olha, nós vamos fazer assim, vamos gravar o CD, eu nem sabia em qual estúdio iríamos, só sabia que ia gravar no estúdio. Nós vamos organizar já a música para tocar, depois nós vamos para o estúdio, vai o nome e vai a foto. É isso aí, vai a foto e o nome de quem gravou. É professora? Diziam meus alunos. É isso o que nós vamos fazer. E a gente foi tendo o repertório. Não é aquele objetivo de gravar, mas tem que saber tocar bem. Aí, o que aconteceu? Nós fomos com o repertório e montamos. Foi legal! (CE, p. 41).

### 8.2.2 A prática pedagógico-musical

O trabalho pedagógico-musical também envolve questões musicológicas e outras relacionadas ao gosto musical e à geração. De acordo com a professora da escola, é importante que o professor tenha tranquilidade, a fim de poder organizar e dar continuidade ao trabalho. Ela exemplifica:

Eu tinha um aluno, que só gostava de *Hip hop*, que me disse que não gostava do meu tipo de música. Ele tinha 13 ou 14 anos, era um adolescente revoltado. Mas, o pai dele disse que se ele não voltasse para a flauta levaria uma surra. Ele não quis voltar para flauta, parou. Então, depois de algum tempo, ele me falou: “Ah, eu não gosto destes tipos de música”, disse ele. “Que tipos de músicas?”, perguntei eu. Ele disse, “As tuas músicas, porque são muito calmas”. Eu disse, “Ah, tudo bem”. Tempos depois o pai dele voltou a obrigá-lo a continuar com a flauta. Então, ele retomou, e nunca mais parou. Esses dias ele estava conversando comigo, dizendo que tinha perdido tempo. Disse ele, “Bah, professora, perdi tempo, né? Como eu perdi tempo. Mas, agora acho que eu recuperei esse tempo pedido”. Esse menino, agora, é meu melhor aluno, meu braço direito, que me ajuda. Fiel, como eu digo, fiel. Essas coisas eu acho que são boas experiências. (CE, p. 35).

De acordo com a professora de música, para além das questões do gosto musical, outras experiências na docência auxiliaram na ampliação de suas concepções. Os próprios conflitos mencionados em seus comentários foram experiências importantes. Sobre a ocasião de seu ingresso na RME-POA/RS, a professora comentou sempre sentir dificuldades em relação à maneira que seu trabalho tem sido recebido ao longo dos anos nas escolas (CE, p. 45).

O meu trabalho de música nunca foi bem recebido. Eu não sei se as pessoas não entenderam o trabalho, assim como o aluno também não entendeu. Mas, eu acho assim, eu não vou mudar a minha maneira, eu vou continuar estudando música, continuar compondo. Porque esse aluno não teve aquela experiência musical. (CE, p. 45-46).

Um dos momentos de crise foi lembrado pela professora durante a entrevista. Na ocasião, de acordo com sua explicação, o fato fez-lhe até pensar em

desistir da docência musical na RME-POA/RS e voltar a lecionar em escolas específicas de música. Conforme suas explicações, antes de seu ingresso, ela teve uma escolinha de música, e quando surgiram as primeiras dificuldades nas escolas municipais, pensou em retomar este tipo de trabalho. Porém, acabou afastando-se desta ideia, não a levando adiante, pois “o nosso aluno da rede é o que mais precisa, e eu sempre acreditei nisso” (CE, p. 45).

Ferreirinho (2005), em pesquisa realizada em uma escola pública municipal de São Paulo, no ano de 2003, também observou que alguns professores desistiam da carreira ao ingressarem no magistério público, ou mesmo em algum momento pensaram em fazê-lo. Em sua investigação, a autora estudou, entre outros assuntos, como o professor se constrói como profissional na relação com seus pares ao ingressar na vida profissional. De acordo com Ferreira (2005), é a “interação com a cultura escolar e a trajetória individual de cada um dos atores da escola que forma a dinâmica da instituição escolar”. Para o autor:

A socialização é um processo de inculcação e incorporação de normas, modelos, valores, conhecimentos, que, ao integrarem-se na sua personalidade, fazem com que o indivíduo tenha um sentimento de pertença a um grupo. Assim, se o professor não estiver inserido ou se não tiver entendido quais são as exigências do meio em que se insere profissionalmente, não poderá responder às solicitações da maneira esperada, não será visto como um bom profissional. No entanto, o processo de socialização não consiste só em uma constante adaptação do professor à escola, mas também da escola ao professor, numa dinâmica contínua de acomodação e enfrentamento de ambas as partes. (FERREIRINHO, 2005, p. 15-16).

Como conclusão de sua pesquisa, Ferreira (2005) explica que o tempo é o grande fator que corrobora no processo de socialização e pertença ao grupo. De acordo com a autora, o tempo permite uma reestruturação das práticas, distribui o poder, acalma as ansiedades e, principalmente, mantém ou altera *habitus*. No entanto, conforme a autora, o tempo ao qual se refere não é qualquer tempo, mas aquele que

conforma práticas, que distribui poder, que acalma ansiedades e que, fundamentalmente, mantém ou altera *habitus*. Não qualquer tempo, o tempo valioso é aquele que está inserido dentro de normas e regras próprias, aquele contado a partir da entrada na carreira e, por isso, também ela é tão cobiçada. Tempo responsável pela formação de uma identidade profissional realizada através da aquisição de novas disposições duráveis e transponíveis, ou seja, princípios geradores e organizadores de práticas e representações, o *habitus* da profissão. (FERREIRINHO, 2005, p. 16).

A professora de música da Escola Sampaio, de acordo com suas explicações, aos poucos conseguiu delinear sua proposta pedagógica e, por consequência, melhoraram as condições de seu trabalho. Uma das materializações desta melhoria foi a organização da sala da *Oficina de Musicalização*, entre os anos de 2007 e 2008. Anteriormente não havia uma sala específica para as atividades musicais. Os encontros eram realizados nas salas de aula. Em meados de 2008, com a finalização da sala da *Oficina de Musicalização*, os ensaios passaram a ocorrer neste local. Apesar da conquista deste importante espaço para o trabalho, a professora de música revelou não ter deixado a atuação em sala de aula.

No começo do ano não tínhamos a sala da música. Mas, depois, conseguimos este espaço para os ensaios. Então, eu fiquei com dois trabalhos, a *Oficina de Musicalização* e as aulas de música na sala de aula. Eu poderia ter saído da sala de aula, mas eu não quis, não abri mão do trabalho em sala de aula. Em todos os colégios que eu trabalhei sempre quis trabalhar com flauta, quis trabalhar com a oficina. Eu acreditava que a gente podia fazer um trabalho através do instrumento, mas não tinha tido a oportunidade. (CE, p. 31).

### **8.2.3 O trabalho de música visto pela comunidade escolar**

De acordo com a equipe diretiva da escola, o trabalho da professora de música é muito satisfatório, pois consegue cativar os alunos e desenvolver valores humanos junto ao ensino musical, como relataram os entrevistados:

O que ela faz com esses alunos é muito legal! O que ela faz junto com eles é impressionante, coisas que os outros professores não conseguem em sala de aula, ele consegue na *Oficina de Musicalização*. Em outra ocasião, ela passou uma tarde fazendo um show com alguns alunos, e os outros, que estavam assistindo, ficaram num silêncio, parecia que não tinha uma mosca na sala. É um trabalho muito legal! (CE, p. 8).

No entanto, no início, quando iniciaram os ensaios da *Oficina de Musicalização*, foi bastante difícil, devido aos ruídos originados dos ensaios:

Logo que começou esse projeto, todo mundo dizia: “Ai, me Deus, hoje é quarta-feira, dia da oficina!” Isso porque, quando as crianças começavam a tocar sem ritmo, era só aquela coisa horrível. E, agora, não, desde o início eles já têm outra sonoridade. É muito interessante o trabalho, o crescendo desse trabalho da professora. (CE, p. 11).

Como avaliação geral externada pela equipe diretiva, a música está ocorrendo do modo integrado ao projeto político pedagógico da escola, o que “aumenta o interesse pela música e pela participação na *Oficina de Musicalização*”. Isso fica explicitado, conforme a equipe diretiva, na grande procura por parte dos alunos em participarem do projeto (CE, p. 9).

Um professor de educação física da Escola Sampaio comentou sobre sua percepção em relação à inserção da música no projeto político pedagógico. Para ele, existe um movimento da música na escola, caracterizado pela atuação da professora de música. Para ele, este é um movimento mais formal, que pretende promover o entendimento da música para alguns alunos. Porém, na opinião do professor de educação física, existem estudantes com outras habilidades e interesses que não são contemplados na *Oficina de Musicalização*, pois estes alunos não querem participar desse trabalho mais formal (CE, p. 82). Para o professor de educação física, “talvez o entrave não esteja na música, mas em questões anteriores à música. É uma questão de concepção de educação, que se constrói cotidianamente nesta escola” (CE, p. 83). Ele explicou que a professora de música “trabalha sozinha na escola”, e avaliou:

É um trabalho isolado, e o trabalho dela não é um trabalho, eu me atreveria interpretar, não é um trabalho com a música, é um trabalho com afeto. Ela trabalha o afeto. Ela quer desenvolver algo mais próximo das crianças, desenvolver algum sentido, algum valor, algum valor moral, algum valor educativo que seja pautado pelo afeto. E ela se utiliza, também, da música entre outras coisas. Mas, acho que ela trabalha sozinha. Assim como muitos bons professores que têm nessa escola, que trabalham sozinhos. (CE, p. 84).

Os pais de uma das integrantes da *Oficina de Musicalização* também externaram sua opinião sobre o trabalho da professora de música da Escola Sampaio. De acordo com a mãe de uma integrante do grupo musical,

já faz bastante tempo que minha filha está com essa coisa da música, que é uma coisa que ela gosta de fazer. Ela gosta muito de participar das oficinas. Minha filha, meus sobrinhos e as amigas da minha filha gostam das aulas dadas pela professora de música. Só que parece que falta alguma coisa que a gente não sabe o que é, para poder integrar mais na escola. (CE, p. 88).

Uma funcionária, mãe de alunos da escola, e que também participam da *Oficina de Musicalização*, revelou:

a professora de música é uma pessoa muito querida, o trabalho dela é muito lindo! Ela é uma pessoa bem interessada, ela está sempre procurando fazer com que as crianças aprendam mesmo. Ela fica em cima deles para eles aprenderem. Eu acho, não sei mais explicar, mas acho muito legal o trabalho dela. Ela está sempre trazendo novidades, a salinha dela é muito linda, ela se interessa nos pequenos detalhes. Eu acho que ela faz um trabalho que realmente gosta, porque a gente vê quando a pessoa gosta de fazer aquilo ali, a pessoa se interessa, a gente vê. Acho muito legal. (CE, p. 121).

### 8.3 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM MÚSICA

Apesar da presença da música na RME-POA/RS, bem como da existência de profissionais que atuam nesta área, há muitas dificuldades para a inserção da música no cotidiano escolar da RME-POA/RS. Dentre estas dificuldades encontram-se os tempos e espaços das instituições. Inserir a música no projeto político pedagógico das escolas também significa adaptar-se ao mesmo. Nesse sentido, os espaços destinados à música apresentam-se inadequados em algumas escolas, sendo o tempo de duração dos ensaios também insuficiente para a produção de um resultado sonoro satisfatório (CQ, p. 33).

Outras dificuldades foram expressas no questionário respondido pelos professores de música e profissionais que atuam com música nas escolas da RME-POA/RS. Algumas destas respostas auxiliam no entendimento das dificuldades com as quais a música necessita lidar para conseguir a inserção no projeto político pedagógico das escolas:

Eu tento realizar as atividades musicais na escola, mas nem sempre é possível, pois falta material, um local específico para o trabalho, instrumentos musicais e o interesse de algumas pessoas. Isso limita as atividades musicais na escola.

A música na escola serve para fechar o horário. Não é vista com um olhar pedagógico. Isso acontece porque não tem aula de música em todos os níveis de ensino.

O projeto de coral já foi cortado na escola. O grupo musical formado por professores, também não existe mais, por desistência dos participantes.

Durante os anos de 2005 a 2007 estive afastada da sala de aula, trabalhando com alunos somente no turno da noite, pois cumpri 20 horas na coordenação cultural. Neste tempo os alunos não tiveram aula de música. (CQ, p. 34).

A equipe diretiva da Escola Sampaio traduziu, de certo modo, como se dá a inserção da música no projeto político pedagógico e, para além dessa complexidade, a responsabilidade exclusiva da professora de música nesse processo. Ao revelar que o trabalho musical “é sempre uma luta da professora de música” (CE, p. 13), a equipe diretiva colocou a efetivação da música na escola como uma responsabilidade da professora de música, e não como um trabalho do coletivo da comunidade escolar.

A professora de música, ao recordar seu trabalho nas escolas em que atuou, bem como na Escola Sampaio, mencionou as lutas referidas pela equipe diretiva: “E esses dias, eu estava pensando, quantas lutas, quantos obstáculos eu tive de vencer, tive de superar. Muitos, muitos problemas!” (CE, p. 30). De acordo com a professora, esses problemas tiveram de ser enfrentados isoladamente por ela, sem nunca perceber a existência de apoio por parte da escola: “Eu nunca senti o apoio da escola. Eu não estou falando dessa nova direção da escola agora, mas eu não senti isso. O meu trabalho sempre foi barrado, em todas as escolas que eu passei, o trabalho sempre foi barrado. Eu não sei como eles não entenderam” (CE, p. 32).

Outra dificuldade mencionada pela professora de música da Escola Sampaio ocorreu na ocasião da gravação do CD da *Oficina de Musicalização*. Em anos anteriores, pelas suas informações, foi possível gravar os CDs, devido ao seu empenho pessoal. Porém, de acordo com o seu relato, em 2008 não mais conseguiu realizar o projeto, pois houve mudanças nas orientações quanto às entradas de alunos na *Oficina de Musicalização*, o que ocorreu por parte da equipe diretiva, à revelia de sua vontade. Ela também explicou que em 2008 houve uma constante entrada de alunos na *Oficina de Musicalização*, pelo fato de a atividade começar a integrar o Projeto *Cidade Escola*. Esse fator impossibilitou a formação de um grupo organizado e, principalmente, com qualidade musical para gravar um CD. Para ela, “não gravamos CD neste ano porque o trabalho foi diferente. Eu senti uma diferença muito grande na maneira de trabalhar, e o aluno também sentiu essa diferença” (CE, p. 40).

Muitas vezes, as dificuldades para a inserção da música no projeto político pedagógico da escola são tamanhas que as atitudes e articulações por parte dos profissionais que atuam com música necessitam ser modificadas. De acordo com a

professora de música da Escola Sampaio, às vezes ela necessitou recorrer a atitudes mais drásticas. Conforme seu depoimento:

Muitas vezes eu comprei briga, porque sempre tem os opositores, tem os conservadores. Porque quando tu vais, tu trabalhas, tu produzes, tu mexes com as outras pessoas, tu as desacomoda. Porque o aluno vai incomodar aquele professor acomodado. Ele vai comparar as aulas. Uma vez chegou uma pessoa da direção dizendo que suspenderia um aluno. Eu disse, tu podes suspender, mas eu não vou suspender na oficina. E falei na frente de todo mundo. Na minha matéria, não; só, assim, uma coisa muito grave, aí sim, mas não, eu estou trabalhando com ele. Aí, o pessoal ficou brabo, e disse-me: Tu não podes fazer isso, se ele não está bem nas aulas, tem que suspender! O que aconteceu, tu achaste uma maneira de trabalhar com ele? Perguntaram-me. E eu disse: Nós temos que achar a maneira de trabalhar com o aluno, e eu achei a minha maneira, eu encontrei a maneira, porque o aluno que me ensinou a trabalhar com ele. Eles nos ensinam. Não adianta trazer as coisas prontas; a mesma coisa acontece com uma música; olha, essa música é bonita! Aí tu tocas para ele, ele não conhece aquela música, não é do meio dele, ele só gosta de música *country*, por exemplo. (CE, p. 44-45).

Em algumas ocasiões, no entanto, as dificuldades podem ser originadas das próprias contradições apresentadas no trabalho pedagógico-musical desses profissionais que atuam com música. Um exemplo disso parece relacionar-se às contradições existentes nas concepções externadas pela professora de música da Escola Sampaio quanto ao considerar a cultura do aluno para a realização das atividades musicais. De acordo com seu relato:

Aconteceu com a música do filme *Titanic*, e também com outras músicas. Eu acho que as músicas fora da realidade deles são mais harmoniosas, têm acordes mais harmoniosos. Então, tu trazes isso para eles. Aí, quando eles fazem parte daquele grupo, gostam. Que bonito! Eles dizem, e querem tocar iguais a ele. Eu disse, vocês viram a responsabilidade de vocês? Vocês tão servindo de modelo para os outros. Todos querem tocar igual a vocês. Faz toda a diferença, eu acho bom. Mas, eu acho assim, não é difícil de fazer isso, está ao alcance de todos. É só uma questão de boa vontade. As pessoas têm que ter vontade e tratar o aluno como um ser humano. É um ser, um ser humano. Agora, só porque mora numa vila, qual é a diferença que tem? Se o teu trabalho tem o mesmo efeito lá fora, então é verdadeiro, entendeu? Então, não é uma coisa falsa. Tu não podes fazer um trabalho funcionar para que ganhe dinheiro, fazer um trabalho que não funciona. (CE, p. 44-45).

Outra dificuldade revelada pela professora de música da Escola Sampaio é a falta de registros audiovisuais de seu trabalho. Na ocasião da entrevista (dezembro de 2008), de acordo com suas informações, a professora se sentia entristecida e contrariada pelo fato de a escola nunca ter se importado em registrar seu trabalho.

Na suas palavras, “nunca filmaram meu trabalho, e poderiam ter filmado! Meu trabalho nunca foi documentado! Nesse sentido, tem muitos obstáculos!” (CE, p. 44).

#### 8.4 SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA MÚSICA NA ESCOLA

Para o desenvolvimento das atividades musicais na escola, os profissionais que atuam com música na RME-POA/RS recebem alguns suportes. De um modo geral, esses suportes são pedagógicos e financeiros.

##### 8.4.1 Suporte pedagógico

As micro e macro políticas educacionais interferem no desenvolvimento das atividades educacionais como um todo. O mesmo ocorre no interior das escolas. A música, ao se inserir no projeto político pedagógico dessas instituições, do mesmo modo, também se encontra sujeita a essas interferências, as quais podem originar resultados positivos, ou mesmo prejudicar a inserção da música nas escolas. Nesse sentido, micro e macro políticas constituem-se suportes pedagógicos para o desenvolvimento das atividades musicais nas escolas (BALL, 1994, 1987).

O suporte pedagógico pode se traduzir na realização de reuniões entre os professores de música e profissionais que atuam com música nas escolas da RME-POA/RS. Essas reuniões aconteciam durante as formações continuadas promovidas pela SMED-POA/RS, realizadas em parcerias com outras instituições, ou mesmo durante as apresentações artísticas, envolvendo grupos musicais das escolas da RME-POA/RS. Uma forma de tradução desse suporte pedagógico é o reconhecimento da SMED-POA/RS em relação ao trabalho das escolas. Muitas vezes isso passa por questões político-partidárias. Na Escola Sampaio, de acordo com a professora de música, a *Oficina de Musicalização* começou a se delinear “na época da secretária Esther Grossi<sup>56</sup>. Depois, queriam me tirar de novo. Mas daí, uma vez a secretária foi visitar a escola e disse: Não tirem as oficinas! É tão bom para as crianças!” (CE, p. 32).

O suporte pedagógico também pode ser entendido como o apoio da escola e, particularmente, da equipe diretiva, para a inserção da música. Essa interferência

---

<sup>56</sup> Esther Grossi exerceu o cargo de Secretária da Educação no município de Porto Alegre de 1989 a 1992.



pode ser considerada como uma micro-política educacional. Ao comentar sobre esse apoio, a professora de música da Escola Sampaio revelou não perceber este suporte, a não ser por parte da SMED-POA/RS, ou seja, da macropolítica educacional (BALL, 1994; 1987).

As reuniões entre grupos de professores, organizadas em disciplinas e áreas do conhecimento, também se constituem suportes pedagógicos. Quando de meu ingresso no doutorado, no ano de 2005, eu já iniciei uma coleta de dados para a investigação. Observei que, na ocasião, houve um crescimento no número de reuniões de professores de várias áreas do conhecimento, inclusive dos professores de música e profissionais que atuam com música na RME-POA/RS. Até o final de 2008, houve reuniões bimestrais da música, as quais objetivavam a constituição coletiva de uma proposta de educação musical para a RME-POA/RS, além de possibilitar articulações entre esses professores e profissionais. A criação do Projeto *Centros Musicais*<sup>57</sup> foi um dos resultados desses encontros sistemáticos, sendo construído pelo coletivo de professores de música e profissionais que atuam com música nas escolas da RME-POA/RS. Todavia, a partir do ano de 2009, como já mencionado, com a troca da gestão na SMED-POA/RS, essas reuniões foram proibidas, resultando a desarticulação dos profissionais que atuam com música nas escolas.

As apresentações artísticas realizadas pelos grupos musicais da RME-POA/RS também se apresentam como suporte pedagógico para o desenvolvimento das atividades musicais nas escolas. Muitos profissionais que atuam com música na RME-POA/RS, durante as reuniões da área, externaram sua satisfação em participar desses eventos, pois são possibilidades de partilha e auxiliam em seu aprimoramento pedagógico-musical. Dentre as apresentações, foram mencionadas as *Conversações Pedagógicas*, ocorridas nos anos de 2005 a 2008, os encontros do *Escola Faz*, também com as edições de 2005 a 2008, bem como nos anos anteriores, denominados *Escola faz Arte*. Também se constituíram suportes pedagógicos, as apresentações promovidas pelos Projetos *Cidade Escola*, *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* e *TIM Música nas Escolas*, além dos saraus do Projeto *Centros Musicais* e das homenagens aos autores participantes do Programa de Leitura *Adote um Escritor* e dos *Festivais de Música do COEP*.

---

<sup>57</sup> Ver capítulo 6.1.1.2.

### 8.4.2 Suporte financeiro

O suporte financeiro pode ser oriundo de diversas fontes. Uma dessas, de acordo com a LDBEN nº 9.394/96, advém do sistema de ensino e, no caso da RME-POA/RS, do orçamento da SMED-POA /RS. Em Porto Alegre/RS, conforme a Lei Orgânica Municipal, o orçamento para a Secretaria de Educação é de 30% do orçamento da cidade.

Outras fontes para o suporte financeiro às escolas da RME-POA/RS vêm das verbas disponibilizadas pelo Governo Federal, caracterizadas pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), bem como de parcerias diversas firmadas pela SMED-POA/RS com instituições públicas e particulares. Muitas vezes, apesar da existência de verbas para o desenvolvimento das atividades escolares, bem como das atividades musicais, pode ocorrer de a mesma ser insuficiente, demorar a ser encaminhada às escolas, ou mesmo não chegar ao seu destino.

Na Escola Sampaio, de acordo com a professora de música, esse tem sido um entrave para a efetiva realização das atividades musicais na escola. A equipe diretiva confirmou esse comentário da professora, acrescentando que havia um planejamento em conjunto com a professora de música. Porém, conforme declaração da equipe diretiva, “ela sempre queria mais, e era sempre uma briga constante. Mas eu achava que ela sempre merecia mais. Hoje, como eu estou me envolvendo com dinheiro, estou vendo que realmente não é possível fazer tudo o que tem de ser feito com o dinheiro que a gente recebe para a escola” (CE, p. 10-11).

Por volta do ano de 1988, conforme os relatos da professora de música, a escola necessitava verba para aquisição de flautas doces, pois ocorreria uma apresentação do grupo de flautas da época em um evento do *Escola faz Arte*, promovido pela SMED-POA/RS. Contudo, de acordo com a professora de música, a verba solicitada e prometida pela Secretaria acabou não sendo recebida pela escola. Assim,

os alunos tiveram de pagar pelas flautas. Eu acabei conseguindo um desconto e a gente mandou buscar. Nunca esqueço, a gente fez uma lista e os alunos compraram suas flautinhas. Acabamos nos apresentando, todos os alunos compraram suas flautinhas, e nós nos apresentamos no *Escola faz Arte*, da SMED. (CE, p. 31).

A professora de música também lembrou que, em outra ocasião, necessitou utilizar seus próprios recursos financeiros para a realização de um projeto. Foi o que ocorreu com a gravação dos CDs da *Oficina de Musicalização*. O investimento inicial para a gravação em estúdio, prensagem e reprodução dos mesmos foi da própria professora de música. Com o valor resultante da venda dos CDs foi possível adquirir dois novos teclados para os alunos estudarem (CFS, p. 15).

De acordo com a professora de música da Escola Sampaio, na gestão de 1989 a 1992 da SMED-POA/RS, havia uma verba para a aquisição de instrumentos musicais. Dentre os que foram adquiridos, encontravam-se flautas doces e instrumentos de percussão. Para tanto, cada escola fazia uma listagem, posteriormente encaminhando-a à SMED-POA/RS. Naquela ocasião havia uma assessoria pedagógica responsável pelo encaminhamento de materiais diversos às escolas, inclusive equipamentos musicais (CE, p. 33).

A partir de 2005, com o Projeto *Cidade Escola*, houve um incremento nas verbas para as escolas da RME-POA/RS. Na Escola Sampaio esse projeto conta com a *Oficina de Musicalização* integrando um dos núcleos, sendo que existe uma destinação de verbas para as aquisições necessárias. A equipe diretiva da escola, ao explicar a respeito das questões financeiras, revelou que, antes da entrada desse projeto na escola, era necessária uma grande previsão e gestão dos recursos do todo da escola para ser possível destinar alguma verba para a música. Após a entrada do Projeto *Cidade Escola*, ficou mais fácil esse gerenciamento, pois o mesmo prevê recursos financeiros para diversas aquisições necessárias. Na ocasião da entrevista (dezembro de 2007), de acordo com a equipe diretiva, esse planejamento tornou-se mais viável (CE, p. 11).

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese propôs-se a investigar como a música se insere no projeto político pedagógico escolar. Para tanto, considerei como caso a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS onde atuo profissionalmente como assessora desde o ano de 2002. Busquei analisar a presença da música no projeto político pedagógico, identificando como, quando, onde e por quem é definido, planejado, implementado e desenvolvido o ensino de música no projeto político pedagógico. Do mesmo modo, analisei metas e objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico.

Este trabalho pretendeu contribuir para a atuação de professores e outros profissionais que desenvolvem atividades musicais, através da análise do exemplo de como a RME-POA/RS tem desenvolvido ações nesse sentido. Para tanto, considerei as problematizações sobre a educação musical no ensino básico, tratando da escassez de professores de música nas escolas, a aprovação da Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade da música na educação básica, bem como a incumbência de as escolas elaborarem seus projetos político pedagógicos.

Como conceitos e referências teóricas, analíticas e metodológicas utilizei definições, princípios, pressupostos, elementos constituintes e dimensões do projeto político pedagógico (MEDEL, 2008; OLIVEIRA, SOUZA, BAHIA, 2005), e a Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 1994; BOWE *et al.*, 1992), os quais se mostraram adequados ao propósito.

A forma de análise utilizada foi a indutiva, pois considerei relevante elaborar as abstrações originadas nesta tese a partir da própria coleta e análise dos dados. Desse modo, não pretendi confirmar ou refutar hipóteses e teorias preestabelecidas, mas analisei os dados e construí abstrações à medida que os mesmos eram recolhidos e agrupados. Como sugerido por Bogdan e Biklen (1994), montei um quebra-cabeças sem, contudo, conhecer previamente sua forma final. À medida que recolhia e analisava os dados, o quadro ganhava forma.

As informações foram coletadas por meio da aplicação de questionários autoadministrados às equipes diretivas e profissionais que trabalham com música nas escolas. Realizei, também, entrevistas, observações e coleta de documentos em uma das escolas da RME-POA/RS, a Escola Sampaio, na qual fiz uma imersão. De

posse de todos os dados, passei à interpretação dos mesmos, exercitando um jogo de escalas (REVEL, 1998). Alternei as análises oriundas dos dados do macro (RME/POA/RS) e do micro (Escola Sampaio), a fim de responder aos questionamento que nortearam a elaboração desta tese:

- As atividades musicais presentes nas escolas encontram-se previstas nos projetos político pedagógicos dessas instituições?
- Considerando-se o projeto político pedagógico, quais espaços são ocupados pela música nas escolas?
- Quais funções e/ou finalidades a música cumpre nas escolas?
- Como e por quem são definidas e/ou construídas as atividades musicais nas escolas?

Sintetizando os resultados desta investigação e respondendo às questões de pesquisa, posso afirmar que, de um modo geral, a música encontra-se prevista nos projetos político pedagógicos das escolas da RME-POA/RS. Esta afirmação encontra-se respaldada na macroanálise dos questionários autoadministrados respondidos pelas escolas, bem como no estudo de caso realizado na Escola Sampaio, caracterizado pela microanálise.

Todavia, esta análise deve ser transversalizada com os dados sobre a existência do documento escrito dos projetos político pedagógicos. Como afirmado anteriormente, grande parte das escolas da RME-POA/RS não possuíam, até o momento da aplicação dos questionários (dezembro de 2007), finalizados os registros escritos de seus projetos político pedagógicos. Apesar da não existência destes documentos, na ocasião, observei que a música se faz presente no cotidiano escolar. Desse modo, a inserção da música no projeto político pedagógico encontra-se, nos dizeres de *Bowe et al.* (1992), no contexto da prática de cerca de 93% das escolas da RME-POA/RS.

Além do contexto da prática, como anteriormente mencionado, grandemente presente nas escolas da RME-POA/RS, a inserção da música no projeto político pedagógico também foi verificada nos contextos da influência e do texto político (BALL, 1994; BOWE *et al.*, 1992). Este último, apesar de menos frequente, também se fez presente em algumas das escolas da RME-POA/RS.

Os contextos dos efeitos (resultados) e da estratégia política igualmente se apresentaram nas escolas da RME-POA/RS. Entretanto, esse aparecimento deu-se de modo integrado, nas palavras de Ball, “aninhados uns dentro dos outros”

(MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). A Abordagem do Ciclo de Políticas ofereceu “elementos para analisar a trajetória da política implementada desde os seus estágios iniciais até o contexto da prática (escolas e sala de aula), bem como os seus resultados” (MAINARDES, 2007, p. 23), trazendo contribuições para a análise da inserção da música no projeto político pedagógico.

O processo analítico mostrou-se “multifacetado e dialético”; por isso, para poder analisá-lo, necessitei “articular perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2007, p. 32). Salientou-se a natureza complexa e controversa da política educacional, particularmente da inserção da música no projeto político pedagógico, destacando-se processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas em nível local. A articulação entre os processos macro e micro, a RME-POA/RS e a Escola Sampaio, respectivamente, possibilitou o entendimento de como a música se insere no projeto político pedagógico, pois a flexibilidade da Abordagem do Ciclo de Políticas permitiu esta dinâmica analítica (BALL, 1994; BOWE *et al.*, 1992).

As políticas quanto à inserção da música no projeto político pedagógico, utilizando as palavras de Ball (1994), mostraram-se “incompletas, básicas e simples”, ao passo que as práticas mostraram-se “sofisticadas, contingentes e instáveis”. Exemplos dessa sofisticação, contingência e instabilidade da inserção da música no projeto político pedagógico talvez possam ser elucidados a partir da análise do contexto do texto político – incluindo a proposta político pedagógica da Escola Cidadã (PORTO ALEGRE, 1996) e do Projeto *Centros Musicais* – em confronto com o contexto da prática da música nas escolas da RME-POA/RS, bem como com depoimentos da professora de música da Escola Sampaio.

Mesmo com a existência dos documentos legais que legitimam a inserção da música no projeto político pedagógico das escolas da RME-POA/RS, o contexto das políticas públicas em educação e educação musical na SMED-POA/RS apresenta-se multifacetado (BALL, 1994; BOWE *et al.*, 1992). Apesar do contexto da produção do texto político, que institui a proposta político pedagógica dos Ciclos de Formação e, particularmente, as formas de inserção da música nos tempos e espaços das escolas da RME-POA/RS, não há sintonia com o contexto da prática (BOWE *et al.*, 1992). Do mesmo modo, movimentos existentes em instâncias da SMED-POA/RS e da RME-POA/RS, bem como influências de dimensões administrativas e pedagógicas do projeto político pedagógico, acarretam paulatinas

modificações no contexto da prática relativa à inserção da música no projeto político pedagógico. Um exemplo deste contexto multifacetado e, muitas vezes, frágil, pode ser analisado a partir de modificações no texto escrito da proposta pedagógica dos Ciclos de Formação, tratada anteriormente (ver item 1.2.2).

Nos anos de 1999 e 2003 a proposta pedagógica dos Ciclos de Formação foi reimpressa, constituindo-se a publicação dos Cadernos Pedagógicos nº 9, de abril de 1999 e maio de 2003. Nestas edições, que são similares, ocorre uma modificação comparativamente à primeira publicação da proposta, de dezembro de 1996. Em 1999 e 2003, a inserção da música na base curricular aparece diferentemente de 1996, sendo apresentada como uma espécie de conteúdo a ser trabalhado na arte-educação. No I ciclo, de acordo com as edições de 1999 e 2003,

é necessário que a criança vivencie experiências globalizadas nas artes (conhecendo as suas várias línguas e expressões; por isso o/a professor/a deste componente curricular deverá estar ciente e desencadear um trabalho onde a pluralidade esteja presente. (PORTO ALEGRE, 2003, p.56; PORTO ALEGRE, 1999, p.62).

Desse modo, as edições de 1999 e 2003 retomam a LDBEN 5.692, de 1971, que propunha as artes na perspectiva polivalente. Salienta-se que, com a LDBEN 9.394, de 1996, esta concepção foi superada, apresentando-se o nome artes, através da música, artes visuais, teatro e dança.

Analisando esse fato e, considerando-se os princípios e dimensões do projeto político pedagógico, enfatizo conflitos que se apresentam neste processo unilateral de alteração do texto político da proposta. Considerando-se que a proposta político pedagógica dos ciclos de formação foi votada em congresso municipal de educação, processo denominado Constituinte Escolar, princípios como democracia e participação coletiva foram considerados para a edição de 1996. No entanto, em 1999 e 2003, que deveriam ser, apenas, reimpressões do texto, a SMED-POA/RS desconsiderou estes princípios do projeto político pedagógico. Do mesmo modo, a SMED-POA/RS incorreu em erros jurídicos, pois desconsiderou a LDBEN 9.394/96, que não mais considera o trabalho pedagógico de educação artística, mas de artes, em suas quatro modalidades, música, artes visuais, teatro e dança.

Ao analisar este procedimento do sistema de ensino, considero que as ações foram anti-democráticas e não-participativas. Ao que parece, a dimensão

financeira apresentou-se como determinante para a mudança, transversalizando-se às dimensões pedagógicas e administrativas. Para que a proposta político pedagógica da SMED-POA/RS pudesse ser efetivada na íntegra, considerando-se a então denominada arte-educação (PORTO ALEGRE, 2003, 1999, 1996) houve a necessidade de cada escola da RME-POA/RS contar em seu quadro de professores com, no mínimo, três professores, sendo um de música, um de artes plásticas e um de artes cênicas. Essa necessidade ocorreu, pois, de acordo com a proposta, os alunos deveriam passar por estas áreas das artes no I e II ciclos. Corroborou a necessidade de um número maior de profissionais da arte-educação, sendo que no III ciclo, conforme previsto no documento legal, deveria haver o aprofundamento em uma das três áreas das artes. Conforme especificado na proposta político pedagógica da Escola Cidadã, o oferecimento de todas as modalidades artísticas é uma prerrogativa da escola (PORTO ALEGRE, 1996).

Em um cenário de paulatinas reduções de investimentos na educação, bem como o pequeno índice de professores de música que se direcionam à atuação em escolas regulares, de certa forma esta modificação unilateral se justificou. Contudo, ratifico que o processo foi anti-democrático, não-participativo, pois não foi discutido junto à RME-POA/RS, tampouco envolveu os professores de música e os profissionais que atuam com música nas escolas da RME-POA/RS.

Atualmente, em 2009, o que se percebe é um amplo desconhecimento por parte das equipes diretivas de algumas escolas da RME-POA/RS, quanto à natureza da educação musical e às especificidades das áreas artísticas. Muitas equipes diretivas ainda exigem uma atuação polivalente por parte de seus professores de música e os profissionais que atuam com música nas escolas da RME-POA/RS.

Apesar desse contexto multifacetado, os professores de música e os profissionais que atuam com música nas escolas da RME-POA/RS procuraram dar continuidade às propostas de educação musical, procurando manter a inserção da música no projeto político pedagógico de suas escolas. Essas atuações podem ser analisadas na perspectiva das transgressões pedagógicas (ARROYO, 2000). Arroyo analisou as transgressões escolares como inovação e aprendizado. Para o autor, as “transgressões pedagógicas podem ser interpretadas como tentativas individuais ou coletivas de driblar, nos interstícios dos regulados tempos escolares, a hegemonia dos objetos, a redução das relações pedagógicas a relações de objetos” (p.141). Arroyo afirma, também, que as transgressões ocorridas no âmbito escolar “refletem



essa criatividade que tiveram de aprender no cotidiano de um ofício que exige fazer escolhas quando menos se espera, sem tempo para consultar o manual de normas, os regimentos da escola, feitos para reger, controlar, manter nos eixos, não transgredir” (p.139). Além disso, o autor trata da dimensão humana do trabalho educativo, no sentido de que

as artes, os corpos, os sentimentos, as pulsações, o imaginário... têm sido as dimensões do ser humano mais controladas nas teorias pedagógicas, nas instituições educativas. As mais ignoradas nos currículos. Possivelmente porque não cabem em paredes, resistem a ser gradeadas e disciplinadas. Os projetos inovadores recuperam essas dimensões da condição humana como direitos, como componentes da humana docência, não como temas transversais nem como tempos de “animação cultural”, mas como direitos dos educandos e dos educadores. Essas transgressões de corpo inteiro mexem com o corpo inteiro dos mestres. Se descobrem humanos por inteiro. (ARROYO, 2000, p.149).

As transgressões, ou os ditos dribles, podem se apresentar em diversas instâncias da escola. Arroyo (2000) menciona as transgressões de origem política, bem como as de cunho pedagógico. Nesse sentido, o autor argumenta a respeito da força educativa dessas transgressões para os “sujeitos transgressores”, convidando-nos a aprender nesse processo. Nesse sentido, os professores de música e os profissionais que atuam com música nas escolas da RME-POA/RS praticaram “transgressões pedagógicas”, a fim de continuarem com seus trabalhos pedagógico-musicais (ARROYO, 2000, p.139).

Outros acontecimentos que exemplificam as políticas incompletas, básicas e simples da inserção da música no projeto político pedagógico escolar, em confronto com práticas sofisticadas, contingentes e instáveis (BALL, 1994), podem ser analisados a partir de depoimentos da professora de música da Escola Sampaio. Conforme seus comentários, um dos grandes problemas por ela percebido diz respeito ao reduzido número de professores de música atuando nas escolas da RME-POA/RS. Apesar de diversos profissionais submeterem-se aos concursos para o magistério público municipal – essa participação justifica-se pelo elevado salário pago pela Prefeitura de Porto Alegre, comparativamente a outras redes públicas de ensino – muitos professores de música acabam solicitando exoneração de seus cargos. Os fatores que levam esses profissionais a se desligarem do magistério público municipal são inúmeros, destacando-se os altos índices de violência aos quais as escolas da RME-POA/RS são acometidas. Assim, as exonerações de

professores de música são significativas, dificultando a inserção efetiva da música no projeto político pedagógico escolar.

Também observei manifestações de controle e dominação durante a realização desta tese. Para a inserção da música no projeto político pedagógico escolar, esses fatores resultam insegurança e intranquilidade que, conforme Ball (1994), são originados da diversidade de agenciamentos. A intranquilidade e a consequente diversidade de agenciamentos apresentaram-se quando da mudança na condução da SMED-POA/RS, por ocasião do resultado das eleições municipais de 2008. Apesar da continuidade de projetos como *Cidade Escola*, *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, *Centros Musicais* e Programa de Leitura *Adote um Escritor*, dentre outros, a nova gestão instituiu uma redução de cerca de 30% em todas suas ações. As justificativas para esta medida foram balizadas nos problemas de ordem financeira que países norte-americanos e de todo o mundo passaram a enfrentar, a partir de meados de 2008.

Dois acontecimentos percebidos na investigação e referidos durante as entrevistas corroboram a argumentação quanto à insegurança existente no processo de inserção da música no projeto político pedagógico. Ambos relacionaram-se às políticas públicas em educação da SMED-POA/RS. O primeiro acontecimento diz respeito às políticas em educação musical; o segundo, às políticas de leitura da SMED-POA/RS. Apesar de diferirem quanto às especificidades da área do conhecimento, ambos apresentam transversalizações com a inserção da música no projeto político pedagógico.

A despeito da existência da proposta de política pública em educação musical por parte da SMED-POA/RS, com o histórico de anos da presença de profissionais da música nos quadros das escolas da RME-POA/RS, bem como da existência da política nacional em educação musical, caracterizada pela Lei nº 11.769/2008, ainda se luta com dificuldades para a continuidade da inserção da música nas escolas da RME-POA/RS. Registros em documentos internos da SMED-POA/RS, notícias veiculadas nos meios de comunicação, além de relatos de professores de música e equipes diretivas das escolas ratificam esta afirmação. A partir de 2009, iniciou-se uma paulatina redução nos investimentos pedagógicos e financeiros nas escolas como um todo, o que também se refletiu no desenvolvimento das atividades musicais.

Juntamente à subtração das verbas públicas para o incremento da música, efetivou-se a paralisação dos encontros sistemáticos entre os professores de todas as áreas do conhecimento da RME-POA/RS. Assim, os professores de música e os profissionais que atuam com música, ao não terem a oportunidade de se encontrar para partilhar concepções sobre a área, perceberam o enfraquecimento do grupo de música, sentindo-se desmotivados para o trabalho. No entanto, mesmo sem as articulações e motivações por parte do sistema de ensino, caracterizado pela SMED-POA/RS, fortemente presentes em anos anteriores, escolas e professores continuaram, em conjunto, desenvolvendo seus projetos de música. Procuraram, desse modo, dirimir as dificuldades que sempre se apresentam no processo educativo-musical.

Outro acontecimento que elucidou a análise dos dados nesta tese, em se tratando de políticas de leitura, e cujas atividades transversalizam o todo da escola, traduzindo-se na inserção da música no projeto político pedagógico escolar, relaciona-se ao Programa de Leitura *Adote um Escritor*. Não obstante a ampla inserção deste programa no projeto político pedagógico das escolas da RME-POA/RS, do mesmo modo houve descontinuidades no processo. Com a mudança da gestão da SMED-POA/RS, em janeiro de 2009, iniciou-se um paulatino processo de desconstrução do programa. Uma das primeiras e mais aparentes ações que demonstraram essas intenções de desconstituição caracterizou-se pela troca de coordenação do Programa de Leitura *Adote um Escritor*. Essa coordenação que anteriormente esteve à frente das iniciativas do programa e de toda a política de leitura da SMED-POA/RS, foi responsável pelo inegável crescimento das políticas de leitura desenvolvidos nas escolas da RME-POA/RS. Inexplicavelmente, essa coordenação foi destituída, resultando uma substancial queda na qualidade do programa e das ações e políticas de leitura propostas pela SMED-POA/RS.

Até final de 2008, de acordo com as coordenações do Programa de Leitura *Adote um Escritor* nas escolas, o mesmo desenvolvia-se amparado por uma gestão democrática, existindo diálogo entre o sistema de ensino (SMED-POA/RS) e as escolas da RME-POA/RS. Até essa época (dezembro de 2008), a partir da análise das conversas que mantive com a RME-POA/RS, era possível observar, no Programa de Leitura *Adote um Escritor*, os princípios autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade, fundantes do projeto político

pedagógico. Esses princípios estavam sempre presentes, em virtude da gestão democrática e participativa mantida entre SMED-POA/RS e escolas da RME-POA/RS.

A partir de conversas com as coordenações das escolas, bem como com as equipes diretivas concluiu, ao concordar com Oliveira, Souza e Bahia (2005), sobre a relação existente entre o Programa de Leitura *Adote um Escritor* e os princípios do projeto político pedagógico. Durante a anterior coordenação do programa, que vigorou durante os anos de 2005 a 2008, foram observados os seis princípios do projeto político pedagógico. A mesma análise se aplica às discontinuidades do Projeto *Centros Musicais* e às modificações unilaterais da proposta político-pedagógica dos Ciclos de Formação.

A autoridade se constituiu a partir da legitimidade da coordenação do Programa de Leitura *Adote um Escritor* na SMED-POA/RS, não ficando centrada ou atrelada a um nome ou cargo político em especial, mas à competência inerente ao profissional que, na ocasião (de 2005 a 2008) desempenhou tal papel. O princípio da qualidade apresentou-se sob os aspectos formal e político, sendo implementados os instrumentos e os métodos necessários para a condução do programa, além de as relações entre a coordenação do programa nas escolas e a coordenação na SMED-POA/RS ocorrerem constantemente. O princípio da participação traduziu-se, até dezembro de 2008, na realização de reuniões sistemáticas para a discussão de questões relativas ao programa, seguidas de resoluções coletivas, as quais eram acolhidas pelo sistema de ensino, devido a sua legitimidade. Recordo-me, particularmente, neste sentido, que dois grandes problemas do Programa de Leitura *Adote um Escritor*, em meados de 2007, traduziam-se na escolha dos autores e na verba para realizar o traslado dos mesmos às escolas. Quanto à escolha dos autores, as escolas queixavam-se de nunca serem contempladas com suas opções, resultando a adoção de um autor que não constava na listagem de suas preferências. O traslado, do mesmo modo, tornava-se um elemento dificultador, pois não havia previsão financeira no programa para esta destinação. O resultado era que os professores e a gestão escolar acabavam utilizando recursos próprios para esta finalidade. Assim que a coordenação anterior do programa soube desses conflitos, procurou trazê-los para a discussão em reuniões, resultando na resolução coletiva da problemática. Outra medida de ajustes no programa foi a criação de uma comissão para a destinação dos autores às escolas, constituída de representantes

das escolas da RME-POA/RS, da SMED-POA/RS e da Câmara Rio-Grandense do Livro, parceira no Programa de Leitura *Adote um Escritor*.

O princípio da autonomia apresentou-se no Programa de Leitura *Adote um Escritor* em toda a sua concepção, pois cada escola da RME-POA/RS tinha a liberdade de escolher os autores com os quais gostaria de trabalhar, considerando-se os objetivos traçados para cada ano, sem perder de vista o foco do projeto político pedagógico. Assim, concordando com Oliveira, Souza e Bahia (2005) e Veiga (2001), a autonomia foi guiada pelas noções de democracia e cidadania e, por conseguinte, de educação emancipadora.

Cada coletivo esboçou sua identidade e, conforme Filipouski e Schäffer (2005) propõem, traçou seus rumos. A democracia, intimamente relacionada à autonomia, mostrou-se visível em cada etapa do Programa de Leitura *Adote um Escritor*. Por outro lado, a dimensão da cidadania, desvelou-se no cotidiano do programa nas escolas da RME-POA/RS decorrendo, como explicam Oliveira, Souza e Bahia (2005), “da própria prática democrática, na qual os direitos emergem como legítimos e reconhecidos” (p. 45). Por fim, o princípio da igualdade apresentou-se potente no Programa de Leitura *Adote um Escritor*, à medida que a coordenação da SMED-POA/RS sempre procurou dispensar igual tratamento a todas as escolas da RME-POA/RS, considerando-se destinação de verbas e dos autores adotados, bem como no atendimento aos problemas particulares das instituições.

Não obstante as mudanças já mencionadas na coordenação do programa por parte da SMED-POA/RS, e as coordenações escolares continuarem a externar suas contrariedades ante à visível queda na qualidade, as escolas deram continuidade ao Programa de Leitura *Adote um Escritor* em suas microestruturas, transversalizando todas as ações em seu cotidiano e fazendo com que a música continuasse a se inserir no projeto político pedagógico escolar, por meio da integração de projetos, ações e programas existentes nas escolas. A micro estrutura escolar revelou-se mais competente para dirimir essas questões e levar adiante seu trabalho pedagógico.

O exemplo de como os princípios do projeto político pedagógico se apresentaram no Programa de Leitura *Adote um Escritor* pode, também, ser extensivo ao Projeto *Centros Musicais*. Assim como os problemas apresentaram-se na política pública de leitura, a política de educação musical revelou-se através do Projeto *Centros Musicais*. Autoridade, qualidade, participação, autonomia,

democracia e igualdade também foram princípios que se fizeram presentes nas etapas deste projeto. Todo o processo, desde sua criação – que se deu pelo conjunto de professores de música e profissionais que atuam com música na RME-POA/RS – até seu desenvolvimento, deu-se com a atuação desses profissionais.

Ambas ações diretas da SMED-POA/RS, Programa de Leitura *Adote um Escritor* e Projeto *Centros Musicais*, desenvolvidas pelas escolas da RME-POA/RS em suas instituições, exemplificam as arenas de conflito mencionadas por Ball (1994) e Bowe (1992), traduzidas pelas pessoas que elaboram as leis e aqueles que as executam. Além disso, o macro (RME-POA-RS) e o micro (Escola Sampaio) mostraram-se num constante imbricamento (REVEL, 1998), desvelando a riqueza de um contexto da prática, que é sofisticado, contingente e instável, em confronto com a incompletude e simplicidade das políticas.

Como mencionado anteriormente, a despeito de todos os problemas oriundos das mudanças ocorridas na gestão política da SMED-POA/RS, as escolas da RME-POA/RS deram continuidade aos seus projetos e programas. A Escola Sampaio, como as demais escolas, também deu prosseguimento ao seu trabalho.

No contexto da influência, conforme Bowe *et al.* (1992), a política é iniciada e os discursos políticos são construídos pelas partes interessadas, que lutam para influenciar as políticas educacionais. O contexto do texto político inclui textos jurídicos, documentos oficiais de orientação, comentários formais ou informais de relevância, e que representam a política (BOWE *et al.*, 1992). Os contextos da influência e texto político apresentam uma relação simbiótica entre si. A partir desse pressuposto, bem como da análise que realizei a partir dos dados coletados, optei por uni-los.

O contexto da influência ocorre nos âmbitos macro e micropolítico. No âmbito macropolítico, é importante ressaltar que a inserção da música na RME-POA/RS ocorre há anos, o que foi mencionado pelas escolas, professores de música e profissionais que atuam com música nas escolas. Todavia, houve um grande incremento nessa inserção, o que ocorreu a partir de dois textos políticos, quais sejam, o Ato nº 002, de 15 de fevereiro de 2008, assinado pelo Prefeito de Porto Alegre, e a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, assinado pelo Presidente da República<sup>58</sup>. Estes documentos, de certa maneira, auxiliaram a “legitimar” a inserção

---

<sup>58</sup> Prefeito José Fogaça e Presidente Luís Inácio Lula da Silva, respectivamente.

da música da RME-POA/RS, constituindo-se uma política de educação musical para as escolas públicas municipais da cidade. Ambos textos políticos reforçaram as escolas que já tinham a música, ao mesmo tempo que serviram de argumento para reivindicações por parte das demais escolas que ainda não oportunizavam a música em seus tempos e espaços. Nesse sentido, a legislação fundamentou as solicitações de inserção da música nas escolas, corroborando para sua concretização.

Os princípios e as dimensões do projeto político pedagógico pareceram se apresentar na transversalização dos contextos, principalmente efetivados na gestão escolar, caracterizada pela equipe diretiva. Assim, autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005) constituem, em maior ou menor grau de aparecimento, as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica (MEDEL, 2008).

Tanto na RME-POA/RS quanto na Escola Sampaio observei que a música tem se apresentado em projetos como *Cidade Escola*, *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* e Programa de Leitura *Adote um Escritor*. No caso de a escola não possuir um ou outro projeto, muitas vezes a música tem-se apresentado de outras maneiras, tais como atividades do complemento curricular. Particularmente na Escola Sampaio, além de a música fazer parte de ambos projetos, também está inserida na *Oficina de Musicalização*, inclusive integrando o documento do projeto político pedagógico. No Projeto *Cidade Escola* a música aparece por meio do Núcleo de Música, caracterizado pela *Oficina de Musicalização*. No Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* da Escola Sampaio são oferecidas oficinas de música, tais como capoeira e *Hip hop*, por exemplo.

Os princípios da autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005) e as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica (MEDEL, 2008) do projeto político pedagógico foram, também, fatores observados na investigação, e que corroboram para a análise da inserção da música no projeto político pedagógico, transversalizando-se aos contextos.

Apesar de a equipe diretiva e outros professores comentarem a respeito do projeto político pedagógico da Escola Sampaio e de suas participações na elaboração do mesmo, alguns membros da comunidade escolar parecem não se sentir efetivamente participantes. A construção do projeto político pedagógico da escola pareceu ser um trabalho realizado por poucas pessoas da comunidade

escolar, e não pelo coletivo da escola. Observa-se, neste sentido, problemas quanto à participação, democracia e igualdade, princípios do projeto político pedagógico. Deve-se salientar que a não-participação na elaboração do projeto limita, formalmente e com sutileza, a chance de participação dos atores nos demais aspectos da escola. Além disso, ao infringir esses princípios, acaba sendo gerada uma fragilidade nos demais princípios, pois os mesmos são interligados, formando um todo integrado (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005).

Na análise sobre a inserção da música na escola, também considerei as dimensões do projeto político pedagógico em articulação com a Abordagem do Ciclo de Políticas, considerando-se a incompletude e a simplicidade inerentes às políticas (BALL, 1994). Observei que, em algumas situações do cotidiano escolar, as dimensões pedagógica e administrativa costumam se transversalizar. Não raros momentos os professores em geral, bem como os professores de música e os profissionais que atuam com música nas escolas da RME-POA/RS enfrentam dificuldades, conflitos e contradições em seu exercício profissional. Os depoimentos expressos nos questionários autoadministrados respondidos pelas equipes diretivas e pelos professores de música e profissionais que atuam com música, bem como as entrevistas realizadas na Escola Sampaio ratificam essa afirmação. Os professores entrevistados, em especial a professora de música, externaram os conflitos pelos quais passaram e continuam vivenciando em suas práticas pedagógicas. A equipe diretiva, ao ter de lidar com essas situações que, muitas vezes ocasionam afastamentos de professores da escola por motivo de doença ou até a própria exoneração do quadro funcional da escola, necessita de conhecimentos pedagógicos e administrativos para serem solucionados. Estes conflitos costumam gerar insegurança, desvelando o quadro de fragilidade das políticas educacionais.

Cabe, finalmente, apontar alguns desdobramentos desta tese, e possibilidades de intervenções e ações que podem ser sugeridas, como pesquisadora e assessora da SMED-POA/RS. A presente pesquisa auxiliou-me a sistematizar e refletir sobre a minha experiência junto à assessoria da SMED-POA/RS. Observei que as políticas são legitimadas a partir de um trabalho irmanado entre SMED-POA/RS e RME-POA/RS. É um aninhamento entre os contextos (da influência, do texto político, da prática, dos efeitos/resultados, da estratégia política), conforme Ball elucida (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Nesse sentido, acredito que a retomada de muitas ações já existentes na RME-POA/RS, bem como a



otimização dos processos que ainda necessitam especial atenção – e que outras gestões políticas não conseguiram empreender – só sejam possíveis com a aplicação dos princípios (autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade) e dimensões (pedagógica, administrativa, financeira e jurídica) do projeto político pedagógico por parte da gestão da SMED-POA/RS. Assim, as escolas, que executam as políticas, mas que não se apresentam como meras executoras, também podem, a partir de sua micropolítica, gerar os movimentos necessários para a realização de mudanças.

Durante o período da construção desta tese exerci a função de assessora pedagógica, o qual sempre esteve imbricado com minha condição de pesquisadora. Os resultados desta pesquisa apontam desafios que se colocam para a assessoria pedagógica, diante da implementação de políticas públicas em educação musical. Essa implementação não se traduz, apenas, em executar corretamente as leis, pois elas existem, porém não bastam.

Há que se construir, ou continuar a construção da educação musical na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre, que é rica e diversa. Acredito que a compreensão acerca da potencialidade da Abordagem do Ciclo de Políticas permita-me, em conjunto com a RME-POA/RS e a SMED-POA/RS, encontrar alternativas para a sobrevivência das políticas públicas em educação musical.

## REFERÊNCIAS

- ABÉLÈS, M. O racionalismo posto à prova da análise. In: REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 103-120.
- ABRAMIDES, M. B. C.; CABRAL, M. do S. R. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. In: *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v.17, n.1, p. 3-10, jan./mar. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n1/v17n1a01.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2007.
- ADLER, P. ; ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 1994.
- AGUIAR, M. A. da S. O conselho nacional de secretários de educação na reforma educacional do Governo FHC. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: vol.23, n.80, p. 72-89, setembro de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12924.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2007.
- ALBUQUERQUE, F.; CERVEIRA, C. P. Repensando as relações pessoais na EMEF Nossa Senhora de Fátima. In: MACHADO, C. (Org.). *Cultura de paz e justiça restaurativa nas escolas municipais de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2008, p. 29-32.
- ALMEIDA, M. *et al.* As reformas educacionais do Estado de São Paulo: com a palavra os professores. In: *Revista de Educação*, n. 13, Apeosp, p. 15-29, 2001.
- ALMEIDA, M. I. de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V. C. de. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 57-66.
- ALMEIDA, P. C. de. A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006, p. 54-62.
- ARAÚJO, R. C. de. *O ensino de música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba, no ano 2000*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná.
- ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 29-34, mar. 2004.
- \_\_\_\_\_. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 586-594.

ARROYO, M. Música, escola e construção de políticas locais de educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal/RN. *Anais...* Natal/RN: ABEM, 2002, p.466-473.

ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, J. C de. A Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. In: AZEVEDO, J. C. de; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, p.23-48, 2000.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, dez. 2001 p. 49-70. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 07 Fev 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação. Concepções e programas. In: WITMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.) *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil. 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE/INEP, 1999.

BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London/New York: Methuen, 1987.

BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2007.

BASTIAN, H. G. *Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. São Paulo: Paulinas, 2009.

BEANE, J.; APPLE, M. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, M.; BEANE, J. (org.). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, p. 9-43, 1997.

BELLOCHIO, C. R. Grupo de trabalho ensino fundamental e médio. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p. 105-109.

BENSA, A. Da micro-história a uma antropologia crítica. In: REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 39-76.

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

BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 368-385. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 07 Fev 2007.

BOTELHO, D.; ZOUAIN, D. M. *Pesquisa quantitativa em administração*. São Paulo: Atlas, 2006.

BOWE, R. *et al. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Z. Os Jogos de escalas na sociologia da educação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n.103, p. 607-620, maio/ago.2008. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_. Um jogo de espelho: do survey aos estudos de casos. In: PAIXÃO, L. P. ; ZAGO, N. *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 245-257.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BRESLER, L. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*. Porto, n.2, p. 5-30, set. 2000.

CAMPOS DE MORAES, S.; CÔRTE VITÓRIA, M. I.; SPORLEDER CÔRTE, H. Políticas públicas de educação ao sul do continente sul-americano: um estudo de caso no município de Porto Alegre, Brasil: *Revista Lusófona de Educação [en línea]* 2007, [citado 2009-11-29]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34911378008>. ISSN 1645-7250. Acesso em 2 de agosto de 2009.

CARNEIRO, M. A. L. A participação da comunidade escolar e suas implicações para a prática democrática da escola. In: *Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação*. VOLUME 10, NÚMERO 18 - p. 67-84, jan./jun. 2004. Disponível em: [http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n18/a\\_gestao\\_democratica.html](http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n18/a_gestao_democratica.html). Acesso em 30 de maio de 2009.

CASTRO, M. de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100002&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 June 2009. doi: 10.1590/S0102-25551998000100002.

CASTRO, J. A. de; BARRETO, A. R.; CORBUCCI, P. R. *A reestruturação das políticas federais para o ensino fundamental: descentralização e novos mecanismos de gestão*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2000. Disponível em [http://ipea.gov.br/pub/td/td\\_2000/td0745.pdf](http://ipea.gov.br/pub/td/td_2000/td0745.pdf). Acesso em 14 de outubro de 2007.

CERUTTI, S. Processo de experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVII. In: REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 173-201.

CME/PORTO ALEGRE. Resolução nº 008, de 14 de dezembro de 2006. Fixa normas para a oferta de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.v Diário Oficial de Porto Alegre, em 14 de dezembro de 2006. Porto Alegre.

CME/PORTO ALEGRE. Resolução nº 006, de 22 de maio de 2003. Fixa normas para a elaboração de Projeto Político pedagógico e Regimento Escolar para instituições de educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Diário Oficial de Porto Alegre, em 22 de maio de 2003. Porto Alegre.

CNE/CEB. Parecer nº 02, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: [http://portalmeec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo2\\_98.pdf](http://portalmeec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo2_98.pdf). Acesso em 12 de fevereiro de 2007.

CNE/CEB. Resolução nº 04, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: [http://portalmeec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo2\\_98.pdf](http://portalmeec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo2_98.pdf). Acesso em 12 de fevereiro de 2007.

COHEN, L., MANION, L. *Research methods in education*. 4th ed. London: Routledge, 1997.

COUSINS, M. E. *The relationship between student participation rates in Texas public school extracurricular activity programs and related factors of academic achievement, attendance, drops out and discipline*. 2004. Dissertation (Doctor of Philosophy) – The University of Texas at Austin, Austin.

CRUICKSHANK, D. R. *Research that inform teachers and teacher educators*. Bloomington, IN.: Phi Delta Kappa, 1990.

DEL BEN, L. M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005. Texto digitado.

\_\_\_\_\_. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Dissertação (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DEMARRAIS, K. Qualitative interview studies: learning through experience. In: DEMARRAIS, K.; LAPAN, S. D. (ed.). *Foundations for research methods of inquiry in education and the social sciences*. London, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 51-68.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *et al. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DOURADO, L. F. A reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: vol.23, n.80, p. 234-252, setembro, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2007.

FERREIRINHO, V. C. Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira. Quem é o iniciante? In: *Anais da 28ª Reunião da ANPEd*. GT 14. Sociologia da Educação. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/gt141012int.doc>. Acesso em 5 de junho de 2009. Caxambu/MG, 16 a 19 de outubro de 2005.

FILIPOUSKI, A. M. R.; SCHÄFFER, N. O. Projeto político-pedagógico, documento de identidade da escola contemporânea. In: FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SCHÄFFER, N. O. (Org.). *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p. 25-34.

FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994, p. 361-376.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: vol.24, n.82, p. 93-130, abril de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2007.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2. ed., 2000.

GANDIN, L. A. Projeto político pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 67-71.

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GOMES, A. P. A. A justiça restaurativa e a cultura da paz. In: MACHADO, C. (Org.). *Cultura da paz e justiça restaurativa nas escolas municipais de Porto Alegre*. PORTO ALEGRE: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2008.

- GRIBAUDI, M. Escola, pertinência, configuração. 1998. In: REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 121-149.
- HARGREAVES, A. *et al.* *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HARRIS, K. W. *Parental expectations of high interscholastic athletic activities*. 1999. Dissertation (Doctor of Education in Curriculum and Instruction) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- HATCHER, R.; TROYNA, B. The ‘policy cycle: a Ball by Ball account. *Journal of Education Policy*, v.9, n.2, p. 155-170, 1994.
- HENGEMÜHLE, A. *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed., 2004.
- HENRY, M. What is policy? A response to Stephen Ball. *Discourse*, v.14, n.1, p. 102-105, 1993.
- HIRSCH, I. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.
- \_\_\_\_\_. A presença da música na educação básica: um *survey* com escolas da região sul do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006, p. 142-148.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HORA, D. L. da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas: Papirus, 6. ed., 1994.
- HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2º edição, 1995, p. 31-62.
- HUMMES, J. M. *As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.
- KOELLREUTTER, H. J. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. In: CATER, C. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFG/FEA/FAPEMIG, 1997, p. 69-75.
- KONZEN, A. A. *O direito à educação escolar*. Porto Alegre, julho de 1999. In: Site do CAO do Ministério Público do Rio Grande do Sul. Disponível em [www.mp.rs.gov.br](http://www.mp.rs.gov.br). Acesso em 2 de agosto de 2009.

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

KRAWCZYK, N. A Gestão Escolar: um Campo Minado... Análise das Propostas de 11 Municípios Brasileiros. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, n.67, Ago. 1999.

KROEF, A. B. G. *Currículo como máquina desejante*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1219084572503.doc>. Acesso em 23 de julho de 2007.

KROEF, A. B. G. *et al.* Política cultural e a escola como pólo cultural. In: SILVA, L. H. da (org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.159-162.

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

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 151-187.

LEI 10.172 – Lei 10.172/2001 (Lei Ordinária - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências) – promulgada em 9 de janeiro de 2001 – LEI 10.172.

LEITE, S. A. da S.; PERÓN, S. C. O projeto pedagógico na escola democrática: avaliação das condições institucionais. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, V. 11, n. 38, 15-32, jan./mar. 2003.

LEPETIT, B. Sobre a escola na história. In: REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 77-102.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 3. ed., 2006.

LIMA, L. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. A. *O projeto político pedagógico: uma resposta da comunidade escolar*. Bauru, SP: Edusc, 2006.

LINGARD, B. Review essay: educational policy making in a postmodern state. On Stephen J. Ball's education reform: A critical and post-structural approach. *The Australian Educational Researcher*, v.23, n.1, p. 65-91, 1996.

LINVILLE, D. C. *The analysis of extracurricular activities and parental monitoring and their relationship to youth violence*. 2000. Thesis (Degree of Master of Science in Human Development with a Major in Marriage and Family Therapy) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Falls Church, Virginia.



LORENZI, G. A experiência de compor e gravar músicas numa oficina: a avaliação pelos adolescentes. In: ANPPOM. *Anais... 2007*. Disponível em: [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/educacao\\_musical/edmus\\_GLorenzi.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_GLorenzi.pdf). Acesso em 12 de junho de 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACHADO, C. (Org.). *Cultura de paz e justiça restaurativa nas escolas municipais de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2008.

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

\_\_\_\_\_. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./dez. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.30, n.106, p. 303-318, jan.abr.2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 6. ed., 2007.

MARQUES, L. M. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 507-526, out./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a07v1453.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: vol.24, n.83, p. 577-597, agosto, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a14v2483.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2007.

MARQUES, L. R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.24, n.83, p. 577-597, ago. 1999.

MEDEL, C. R. M. de A. *Projeto político pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à gestão escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p. 406-560, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>.

MONFREDINI, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p. 41-56, jul./dez. 2002.

OCDE. *Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 5. ed., 2006, p. 91-112.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, M. A. M. de; SOUZA, M. I. S. de; BAHIA, M. G. M. Projeto político pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, M. A. M. de. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 40-53.

PACHECO, J. A. *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2. ed., 1998.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, mar. 2008, p. 57-64.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, mar. 2007, p. 49-56.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. In: *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. In: *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. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p. 7-19.

\_\_\_\_\_. *A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: A'ARTES/UFPB, 2000. Relatório de pesquisa. Disponível em [http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/textos/anexo4\(EF\).html](http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/textos/anexo4(EF).html). Acesso em 7 de fevereiro de 2007.

PERETZ, H. *Métodos em sociologia: para começar*. Lisboa: Temas e Debates, 2000.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p078-083\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf). Acesso em 8 de dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos pedagógicos nº 9: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Jornada de verão 2001: conhecendo e discutindo a rede municipal de ensino*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos pedagógicos nº 9: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos pedagógicos nº 9: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1996.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMALHO, L. B.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. (Org.) *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ROSENTHAL, P. Construir o “macro” pelo “micro”: Fredrick Barth e a “microstoria”. In: REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 151-172.

ROSSI, V. L. S. de. Apresentação. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v.23, n.61, p. 263-265, dezembro 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cedes/v23n61/a01v2361.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2007.

ROWLAND, B. K. *Comparing and contrasting local school board policies that govern access to public school programs and activities by home-schooled students in Virginia*. 2005. Dissertation (Doctor of Education) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

SÁ, V. A (não) participação dos pais na escola: a eloqüência das ausências. In: FONSECA, M.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). *As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papyrus, 2001.

SACRISTÁN, G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 3. ed., 2000.

SANTOS, D. *A didática do amor*. Porto Alegre: Alcance, 2008.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p. 49-56.

\_\_\_\_\_. “Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.10, 59-64, mar. 2004.

SANTOS, P. M.; SEIXAS, P. C. A antropologia na educação: abertura antropológica sem antropólogos. In: *Antropologia e educação*. Disponível em <http://ceaa.ufp.pt/educ2.htm>. Acesso em 3 de novembro de 2005.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHATZMAN, L.; STRAUSS, A. L. *Field research: strategies for a natural sociology*. New Jersey: Prentice-Hall, INC., Englewood Cliffs, 1973.

SCOTT, D.; USHER, R. *Researching education: data, methods and theory in educational enquiry*. London, New York: Cassel, 1999.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 71-89.

SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos 6).

SOUZA; J. V de; CORRÊA, J. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: DAVIS, C. et al. *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 47-75.

STAEMPFLI, M. B. The association between extracurricular involvement, self-esteem and leadership skills among University of Guelph peer helpers. 2000. Thesis (Master of Science) – The Faculty of Graduate Studies, University of Guelph, Canada.

STAKE, R. E. Cases studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 236-247.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? In: *Educação & Sociedade*. Campinas: vol.23, n.80, p. 92-107, setembro de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 14 de outubro de 2007.

VASCONCELOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*. Campinas: vol.23, n.61, p. 267-281, dezembro de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 14 de outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 2000.

VITORINO, L. F.; MORAES, A. C. M.; RIBEIRO, S. T. da S. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 464-491.

WATKINS, A. B. *The effects of participation in extracurricular activities on the mean grade point average of high school students in a rural setting*. 2004. Dissertation (Doctor of Education) – The University of Tennessee, Knoxville, Tennessee.

WILLIAMS, W. P. *The effects of youth organizations on high school graduation*. 2001. Thesis (Master of Science) – Department of Sociology, Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental*. 2004. 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, 2004.

XAVIER, M. L. M. Turmas de progressão na escola por ciclos: contribuições para o debate. In: MOLL, J. (Org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 167-190.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamentos e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 3. edição, 2005.

ZAFF, J. F. *et al.* Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. In.: *Journal of adolescent research*. Thousand Oaks, US: Sage Publications. Vol. 18, nº6, 2003. p. 599-630. Disponível em <http://jar.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/6/599>. Acesso em: 15 de jun. 2006.

## OUTRAS FONTES

[HTTP://WEBSMED.PORTOALEGRE.RS.GOV.BR/ESCOLAS/LGESTRANGEIRAS/FAME.HTM](http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/lgestrangeiras/fame.htm). Acesso em 1º de julho de 2009.

[HTTP://WWW.BAND.COM.BR/JORNALISMO](http://www.band.com.br/jornalismo). Acesso em 22 de maio de 2009.

[HTTP://WWW.ESCOLAVILLALOBOS.COM/ORQUESTRA.HTM](http://www.escolavillalobos.com/orquestra.htm). ACESSO EM 10 DE MAIO DE 2009.

[HTTP://WWW.FNDE.GOV.BR/HOME/INDEX.JSP?ARQUIVO=/ESCOLA\\_ABERTA/ESCOLA\\_ABERTA.HTML](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/escola_aberta/escola_aberta.html). Acesso em 29 de junho de 2006.

[HTTP://WWW.JUSBRASIL.COM.BR](http://www.jusbrasil.com.br). 12 DE MARÇO DE 2009. Acesso em 17 de março de 2009.

[HTTP://WWW.PAUTASOCIAL.COM.BR/PAUTA.20 DE AGOSTO DE 2004](http://www.pautasocial.com.br/pauta.20.de.agosto). Acesso em 17 de maio de 2009.

[HTTP://WWW.PORTALEGRE.RS.GOV.BR](http://www.portalegre.rs.gov.br). Acesso em 5 de maio de 2009.

[HTTP://WWW.RIOGRANDE.COM.BR](http://www.riogrande.com.br).

[HTTP://WWW2.PORTOALEGRE.RS.GOV.BR](http://www2.portoalegre.rs.gov.br).

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA SAMPAIO, 2008.

REGULAMENTO DO IV FESTIVAL DE MÚSICA DO COEP, 2008.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2008. ARQUIVO DA SMED-POA/RS.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO AUTOADMINISTRADO À EQUIPE DIRETIVA DA ESCOLA PROJETO “A INSERÇÃO DA MÚSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS”

**IMPORTANTE:** este questionário deverá ser respondido pela equipe diretiva da escola. A forma de resposta consiste em assinalar com (X) quantas alternativas forem pertinentes, preencher os espaços (\_\_\_) e/ou preencher os campos. Por favor, preencha os campos em letra de forma. Sempre que considerar necessário, efetue comentários adicionais. Muito obrigada!

#### I – Dados de identificação da escola

1. Nome da escola: \_\_\_\_\_

2. Endereço: \_\_\_\_\_

3. Bairro: \_\_\_\_\_ 4. CEP: \_\_\_\_\_

5. Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ 6. Fax: ( ) \_\_\_\_\_

7. E-mail: \_\_\_\_\_

8. Arranjo ao qual pertence: \_\_\_\_\_

#### II – Dados sobre a escola e as atividades musicais desenvolvidas em seus espaços

9. A escola possui projeto político pedagógico registrado por escrito?

( ) Sim ( ) Não

10. Quais os segmentos da escola que participam da elaboração do projeto político pedagógico? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

( ) Equipe diretiva

( ) Coordenação pedagógica

( ) Professores

( ) Alunos

( ) Pais e familiares dos alunos

( ) Comunidade em geral

( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

11. A escola oferece atividades musicais em seus espaços?

( ) Sim ( ) Não. Especifique: \_\_\_\_\_

**Caso a resposta seja afirmativa, passe para a questão nº 12. Caso a resposta seja negativa, passe para a questão 22.**

12. As atividades musicais encontram-se previstas no projeto político pedagógico?

( ) Não ( ) Sim.

Especifique: \_\_\_\_\_



---

---

13. A quem atividades musicais da escola são destinadas? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- somente aos alunos da escola
- somente aos pais dos alunos da escola
- somente aos professores da escola
- aos alunos e pais da escola
- aos alunos e professores da escola
- aos alunos, pais e professores da escola
- a todos interessados

14. Quais são as atividades musicais oferecidas na escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- Aulas de música, em sala de aula, como disciplina da base curricular
  - Atividades musicais, em sala de aula, como parte da disciplina de educação artística
  - Aulas de instrumentos musicais como complemento curricular
  - Aulas e/ou ensaios de conjuntos instrumentais como complemento curricular
  - Ensaios de coro ou outro grupo vocal como complemento curricular
  - Aulas e/ou ensaios de grupos de música popular, como grupos de rock, pagode, funk, rap, entre outros, como complemento curricular
  - Hora cívica
  - Organização de festivais de música
  - Organização de apresentações musicais
  - Outras. Especifique:
- 
- 

15. Para quais níveis de ensino as atividades musicais são oferecidas na escola? Assinale os níveis em que as atividades musicais estejam presentes.

- Educação Infantil
  - 0-2 anos  2-4 anos  4-6 anos
- Ensino Fundamental
  - I Ciclo. Especifique os anos:

---

II Ciclo. Especifique os anos:

---

III Ciclo. Especifique os anos:

---

- Ensino Médio
  - 1º ano  2º ano  3º ano

- Educação de Jovens e Adultos. Especifique as Totalidades:
- 

- Educação Especial. Especifique:
- 

- Outras. Especifique:
- 

16. As atividades musicais realizadas são:

- Esporádicas
  - Permanentes
  - Outras. Especifique:
-

17. Caso as atividades musicais sejam permanentes, qual a periodicidade de sua realização?

- 1 vez por semana.  
 2 vezes por semana.  
 Outra. Especifique:
- 

18. Em que locais as atividades musicais são desenvolvidas? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- sala de música  
 sala de aula  
 sala de artes  
 sala multiuso  
 auditório  
 pátio da escola  
 em espaços fora da escola. Especifique:
- 

Outros. Especifique:

---

19. Quais recursos a escola disponibiliza para a realização das atividades musicais? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- Violão  
 Teclado ou piano  
 Flauta doce  
 Instrumentos de percussão de som determinado  
 Instrumentos de percussão de som indeterminado  
 Aparelho de som  
 Vídeo cassete  
 Aparelho de DVD  
 CDs  
 Fitas VHS  
 DVDs  
 Livros de música  
 Partituras musicais  
 Outros. Especifique:
- 

20. Quem desenvolve as atividades musicais na escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- professor de música da escola  
 professor de educação artística da escola  
 professor de outras disciplinas da escola. Especifique:
- 

- professor unidocente da escola  
 oficina de música  
 voluntário da comunidade  
 Outros. Especifique:
- 

21. Quantas pessoas desenvolvem atividades musicais na escola?

- 1 pessoa  
 2 pessoas  
 mais de 2 pessoas  
 Outros. Especifique:
- 

22. Caso sua escola não desenvolva atividades musicais em seus espaços, gostaria de poder oferecê-la?

- Sim. Por quê?
-

---

---

---

( ) Não. Por quê?

---

---

---

### III – Dados sobre importância, natureza, funções e objetivos da música

23. Qual grau de importância você considera que as atividades musicais têm na escola? Em uma escala de 1 (não importante) a 5 (muito importante), assinale apenas uma alternativa para indicar o grau de importância.

- ( ) 1  
( ) 2  
( ) 3  
( ) 4  
( ) 5

24. Quais conhecimentos você considera necessários para o profissional que desenvolve atividades musicais na escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes:

- ( ) musicais  
( ) pedagógicos  
( ) filosóficos  
( ) históricos  
( ) psicológicos  
( ) sociológicos  
( ) Outros. Especifique:
- 

25. Qual (is) a (s) função (ões) das atividades musicais na escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes:

- ( ) desenvolve a expressão  
( ) desenvolve o prazer estético  
( ) proporciona o divertimento  
( ) auxilia no desenvolvimento da comunicação  
( ) contribui para a formação de valores, ideias e comportamentos  
( ) estimula a dança e a movimentação corporal  
( ) auxilia na formação da pessoa, auxiliando na construção de comportamentos adequados  
( ) auxilia na valorização das instituições sociais e religiosas, considerando as músicas dos símbolos nacionais, do folclore e as músicas religiosas  
( ) atua na fundamentação dos valores, atitudes e crenças  
( ) possibilita a integração entre as pessoas  
( ) Outras. Especifique:
- 

26. Quais atividades você considera devam ser desenvolvidas no trabalho musical da escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes:

- ( ) Escutar músicas  
( ) Cantar  
( ) Expressar-se utilizando instrumentos musicais  
( ) Compor  
( ) Interpretar a notação musical  
( ) Relacionar o desenvolvimento da humanidade à história da música  
( ) Entender a relação existente entre as músicas de diversas etnias  
( ) Compreender a música na sociedade contemporânea  
( ) Valorar a música como auto-expressão  
( ) Despertar o desejo de continuar os estudos musicais



## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO AUTOADMINISTRADO A PROFESSORES DE MÚSICA E PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM MÚSICA NA ESCOLA

#### Projeto “A INSERÇÃO DA MÚSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/rs”

**IMPORTANTE:** este questionário deverá ser respondido pelo(a) professor(a) de música ou pela pessoa que desenvolva algum tipo de atividade musical na escola, quer seja na base ou no complemento curricular, não importando se o mesmo é formado ou não em música. A forma de resposta consiste em assinalar com (X) quantas alternativas forem pertinentes, preencher os espaços (\_\_\_\_) e/ou preencher os campos. Por favor, preencha os campos em letra de forma. Sempre que considerar necessário, efetue comentários adicionais. Muito obrigada!

#### I – Dados de identificação sobre quem desenvolve atividades musicais na escola

1. Nome do(a) professor(a):

2. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

3. Idade: \_\_\_\_\_ anos

4. Nome da escola:

5. Atividade musical que desenvolve na escola:

#### II – Dados sobre a formação de quem desenvolve atividades musicais na escola

6. Qual sua maior formação? Assinale todas as alternativas que julgar necessárias, identificando o(s) curso(s) específicos que frequentou.

( ) Ensino fundamental

( ) Ensino médio

( ) Ensino superior incompleto – curso:

( ) Ensino superior completo – curso:

( ) Especialização – curso:

( ) Mestrado – curso:

( ) Outros. Especifique:

7. Caso você possua formação musical, onde a obteve? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

( ) Ensino fundamental

( ) Ensino médio

( ) Graduação – licenciatura em música ou educação artística

( ) Graduação – bacharelado

( ) Graduação – pedagogia – licenciatura

( ) Escolas específicas de música

( ) Aulas particulares

( ) Conservatórios

( ) Cursos de formação continuada

( ) Outros. Especifique:

---



---

8. Você canta ou toca algum instrumento musical?

( ) Não ( ) Sim. Qual?

---

### III – Dados profissionais sobre quem desenvolve atividades musicais na escola

9. Em quantas escolas você atua? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) mais de 3

10. Qual é seu maior tempo de atuação na(s) escola(s)?

( ) 1 ano

( ) 2 anos

( ) 3 anos

( ) mais de 3 anos

11. Você atua em qual(is) modalidade(s) de ensino? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

( ) Educação infantil

( ) Ensino fundamental

( ) Ensino médio

( ) Educação de jovens e adultos

( ) Educação especial

( ) Outro. Especifique:

---



---

12. Além das atividades musicais, em qual(is) outra(s) área(s) do conhecimento você atua na escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes..

( ) Língua portuguesa

( ) Matemática

( ) Ciências

( ) Geografia

( ) História

( ) Língua estrangeira

( ) Música

( ) Artes Visuais

( ) Teatro

( ) Dança

( ) Educação Física

( ) Filosofia

( ) Outra área. Especifique:

---



---

13. Caso você atue em música, especifique há quanto tempo vem atuando nessa área:

( ) 1 ano

( ) 2 anos

( ) 3 anos

( ) mais de 3 anos

14. Qual é seu cargo na escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

( ) Professor de artes

( ) Professor de educação artística

- Professor de educação artística – música  
 Professor de educação artística – artes visuais  
 Professor de educação artística – artes plásticas  
 Professor de educação artística – teatro  
 Professor de educação artística - dança  
 Professor de música  
 Regente de coro  
 Professor de instrumento  
 Oficineiro  
 Estagiário  
 Voluntário  
 Outro. Especifique:
- 
- 
- 

#### IV – Dados sobre as atividades musicais desenvolvidas na escola

15. Quais são as atividades musicais você desenvolve na escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- Aulas de música, em sala de aula, como disciplina da base curricular  
 Atividades musicais, em sala de aula, como parte da disciplina de educação artística  
 Aulas de instrumentos musicais como complemento curricular  
 Aulas e/ou ensaios de conjuntos instrumentais como complemento curricular  
 Ensaios de coro ou outro grupo vocal como complemento curricular  
 Aulas e/ou ensaios de grupos de música popular, como grupos de rock, pagode, funk, rap, entre outros, como complemento curricular  
 Hora cívica  
 Organização de festivais de música  
 Organização de apresentações musicais  
 Outras. Especifique:
- 
- 
- 

16. Para quais níveis de ensino/ciclos você desenvolve atividades musicais na escola? Assinale os níveis/ciclos em que as atividades musicais estejam presentes.

- Educação Infantil  
 0-2 anos    2-4 anos    4-6 anos

- Ensino Fundamental  
 I Ciclo. Especifique os anos:

II Ciclo. Especifique os anos:

III Ciclo. Especifique os anos:

---

- Ensino Médio  
 1º ano    2º ano    3º ano

- Educação de Jovens e Adultos. Especifique as Totalidades:
- 

- Educação Especial. Especifique:
-

( ) Outras. Especifique:

---

---

17. As atividades musicais que você desenvolve na escola são:

- ( ) Esporádicas  
( ) Permanentes  
( ) Outras. Especifique:

---

---

18. Caso as atividades musicais que você desenvolve na escola sejam realizadas esporadicamente, a que se destinam? Assinale todas as alternativas pertinentes.

- ( ) Apresentações em datas específicas (ex.: dia das mães, festas juninas, dia dos pais, aniversário da escola, etc.)  
( ) Festivais de música  
( ) Mostras artísticas  
( ) Execução de hinos oficiais  
( ) Outros. Especifique:

---

---

19. Caso as atividades musicais que você desenvolve na escola sejam permanentes, qual a carga horária destinada à sua realização?

- ( ) 1 aula por semana.  
( ) 2 aulas por semana.  
( ) Outra. Especifique:

---

---

20. Em que locais as atividades musicais são desenvolvidas? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- ( ) sala de música  
( ) sala de aula  
( ) sala de artes  
( ) sala multiuso  
( ) auditório  
( ) pátio da escola  
( ) em espaços fora da escola. Especifique:

( ) Outros. Especifique:

---

---

21. Caso você desenvolva atividades musicais na escola, que tipos de trabalho você faz? Assinale todas as alternativas pertinentes.

Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes:

- ( ) Escutar músicas  
( ) Cantar  
( ) Expressar-se utilizando instrumentos musicais  
( ) Compor  
( ) Interpretar a notação musical  
( ) Relacionar o desenvolvimento da humanidade à história da música  
( ) Entender a relação existente entre as músicas de diversas etnias  
( ) Compreender a música na sociedade contemporânea  
( ) Valorar a música como auto-expressão



- Despertar o desejo de continuar os estudos musicais
  - Desenvolver a consciência estética
  - Desenvolver o respeito pela música
  - Outros. Especifique:
- 
- 

22. Qual repertório você utiliza nas atividades musicais? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- Canções infantis
  - Canções folclóricas
  - Canções populares
  - Música popular
  - Música erudita
  - Música instrumental
  - Outros. Especifique:
- 
- 

23. Quais recursos você utiliza para a realização das atividades musicais na escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- Violão
  - Teclado ou piano
  - Flauta doce
  - Instrumentos de percussão de som determinado
  - Instrumentos de percussão de som indeterminado
  - Aparelho de som
  - Vídeo cassete
  - Aparelho de DVD
  - CDs
  - Fitas VHS
  - DVDs
  - Livros de música
  - Partituras musicais
  - Outros. Especifique:
- 
- 

24. Para planejar o trabalho de atividades musicais, o que você leva em consideração? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes:

- Projeto político pedagógico da escola
  - Orientações da coordenação educacional de sua escola
  - Orientações da direção de sua escola
  - Planejamento com a equipe de professores de sua escola
  - Orientações da Secretaria de Educação de Porto Alegre/SMED-POA/RS
  - Interesses de seus alunos
  - Interesses da comunidade
  - Parâmetros Curriculares Nacionais
  - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
  - Diretrizes Curriculares Nacionais
  - Plano Nacional de Educação de 2001
  - Constituição Federal de 1988
  - Textos de referência em Educação Musical
  - Participação em congressos de Educação Musical
  - Participação em congressos de Educação
  - Outros. Especifique:
-

**V – Dados sobre natureza, funções e objetivos da música**

25. Qual grau de importância você considera que as atividades musicais têm? Em uma escala de 1 (não importante) a 5 (muito importante), assinale apenas uma alternativa para indicar o grau de importância.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

26. Quais conhecimentos você considera necessários para desenvolver as atividades musicais na escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes:

- musicais
  - pedagógicos
  - filosóficos
  - históricos
  - psicológicos
  - sociológicos
  - Outros. Especifique:
- 
- 
- 

27. Qual (is) a (s) função (ões) você considera que as atividades musicais têm na escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes:

- desenvolve a expressão
  - desenvolve o prazer estético
  - proporciona o divertimento
  - auxilia no desenvolvimento da comunicação
  - contribui para a formação de valores, ideias e comportamentos
  - estimula a dança e a movimentação corporal
  - auxilia na formação da pessoa, auxiliando na construção de comportamentos adequados
  - auxilia na valorização das instituições sociais e religiosas, considerando as músicas dos símbolos nacionais, do folclore e as músicas religiosas
  - atua na fundamentação dos valores, atitudes e crenças
  - possibilita a integração entre as pessoas
  - Outras. Especifique:
- 
- 
- 

28. Quais atividades você desenvolve no trabalho musical da escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes:

- Escutar músicas
  - Cantar
  - Expressar-se utilizando instrumentos musicais
  - Compor
  - Interpretar a notação musical
  - Relacionar o desenvolvimento da humanidade à história da música
  - Entender a relação existente entre as músicas de diversas etnias
  - Compreender a música na sociedade contemporânea
  - Valorar a música como auto-expressão
  - Despertar o desejo de continuar os estudos musicais
  - Desenvolver a consciência estética
  - Desenvolver o respeito pela música
  - Outros. Especifique:
-



## APÊNDICE C



### PREFEITURA DE PORTO ALEGRE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Memorando nº 4.637 de 12 de dezembro de 2007.

De: Assessoria em Música – Arranjo 1.

Para: Todas as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Porto Alegre, 12 de dezembro de 2007.

Prezada Equipe Diretiva!

Solicito o preenchimento do questionário autoadministrado relativo ao Projeto “A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS”, destinado à equipe diretiva.

Do mesmo modo, peço o encaminhamento do questionário destinado ao professor de música e/ou profissional que desenvolve atividades musicais em sua escola. Caso exista mais de um professor/profissional, solicito a gentileza de providenciarem a cópia do material e encaminhá-lo aos colegas, a fim de poderem participar do mapeamento da música nas escolas, o qual esta Secretaria está procedendo.

Após a finalização do preenchimento dos questionários, peço que os mesmos sejam encaminhados à Assessoria em Música/Arranjo 1, aos cuidados de Cristina Rolim Wolffenbüttel.

Na certeza da importante colaboração de sua escola, agradeço a atenção e me colocando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Cristina Rolim Wolffenbüttel  
Arranjo 1 (3289-19-53)

## **APÊNDICE D**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EQUIPE DIRETIVA DA ESCOLA**

#### **Dados de Identificação da Escola**

1. Nome da escola:
2. Endereço:
3. Telefone:
4. E-mail:
5. Nome do(a) entrevistado(a):

#### **Dados sobre a Música na Escola**

6. Quais são as atividades musicais oferecidas pela escola? Fale-me a respeito delas.
7. Quando e onde as atividades musicais são desenvolvidas em sua escola?
8. Que é responsável pelo desenvolvimento das atividades musicais em sua escola? Professor(a) de música, oficinairo?
9. Quem pode participar das atividades musicais oferecidas em sua escola?
10. As atividades musicais oferecidas em sua escola são temporárias ou permanentes?
11. Há uma previsão de recursos para a realização das atividades musicais em sua escola?
12. Como é o envolvimento da comunidade escolar nas atividades musicais desenvolvidas na escola?
13. Como é o envolvimento da comunidade em geral nas atividades musicais desenvolvidas na escola?
14. Qual a procura pelas atividades musicais em sua escola?

#### **Dados sobre a Relação entre a Música na Escola e o Projeto Político Pedagógico**

15. As atividades musicais desenvolvidas em sua escola encontram-se previstas no projeto político pedagógico?

16. Como se dá a elaboração do projeto político pedagógico em sua escola?
17. Quem participa da elaboração do projeto político pedagógico em sua escola?
18. Como foi definido o oferecimento de atividades musicais em sua escola?
19. Quais as finalidades das atividades musicais oferecidas em sua escola em relação ao projeto político pedagógico?

#### **Dados sobre Funções e Finalidades da Música na Escola**

20. Pelo que você observa em sua escola, qual a importância das atividades musicais?
21. Na sua opinião, qual(is) função(ões) as atividades musicais cumprem em sua escola?

#### **Dados sobre a Relação entre a Música na Escola e a Gestão Escolar**

22. Há espaços coletivos para os planejamentos e avaliações das atividades musicais em sua escola?
23. Quais são as principais dificuldades identificadas na implementação das atividades musicais na escola? Como os professores e demais profissionais lidam com elas?
24. Qual a sua opinião sobre a música na escola?

## **APÊNDICE E**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSOR DE MÚSICA/PROFISSIONAL QUE ATUA COM MÚSICA NA ESCOLA**

#### **Dados de Identificação**

1. Nome do(a) entrevistado(a):
2. Área do conhecimento:
3. Telefone:
4. E-mail:

#### **Questões sobre Formação Pedagógica e Atuação Profissional**

5. Há quanto tempo você atua profissionalmente na educação?
6. Por favor, fale-me sobre sua formação. Qual foi a sua licenciatura? Fez cursos de formação continuada? Quais?
7. Você tem algum tipo de formação musical? Fale-me sobre isso.

#### **Questões sobre Objetivos da Educação Básica**

8. Você poderia me falar a respeito do projeto de educação de sua escola?
9. Qual a sua opinião sobre as finalidades da educação básica?
10. Gostaria que você comentasse a respeito dos princípios que fundamentam o trabalho pedagógico em sua escola?
11. Qual perfil de aluno sua escola deseja desenvolver?
12. Na sua opinião, qual perfil de professor seria o mais adequado para alcançar o perfil de aluno desejado pela sua escola?

#### **Questões sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola**

13. Fale-me a respeito do processo de construção do projeto político pedagógico de sua escola.
14. Quem participou da elaboração do projeto político pedagógico de sua escola?
15. Sua escola fez um diagnóstico para a elaboração do projeto político pedagógico?

16. De acordo com o que você acompanhou durante a elaboração do projeto político pedagógico de sua escola, houve diversidade de opiniões por parte dos participantes? Fale-me a esse respeito.
17. Qual a sua opinião a respeito da implementação do projeto político pedagógico em sua escola?
18. Você percebe dificuldades na implementação do projeto político pedagógico em sua escola?
19. Como os diferentes segmentos da comunidade escolar vivem o projeto político pedagógico em sua escola?

### **Questões sobre a Música e o Projeto Político Pedagógico**

20. Fale-me a respeito das atividades musicais em sua escola.
21. Há uma previsão de recursos físicos, materiais e didáticos para a realização das atividades musicais em sua escola?
22. As atividades musicais desenvolvidas em sua escola encontram-se previstas no documento do projeto político pedagógico? Fale-me sobre isso.
23. Há espaços coletivos para planejamentos e avaliações das atividades musicais na escola?
24. Como você percebe o envolvimento da comunidade escolar no planejamento e na execução das atividades musicais desenvolvidas em sua escola?
25. Na sua opinião, quais são as metas e objetivos das atividades musicais em sua escola?
26. Quais são os principais desafios que você identifica na implementação das atividades musicais em sua escola? Como a escola lida com eles?
27. Na sua opinião, qual a participação da música para a concretização do projeto político pedagógico de sua escola?



## **APÊNDICE F**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ALUNO DE MÚSICA DA ESCOLA**

#### **Dados de Identificação**

1. Nome:
2. Data e local de nascimento:
3. Ano-ciclo:
4. Data e local da entrevista:
5. Endereço:
6. Telefone:
7. E-mail:

#### **Escolarização e Escola**

8. Há quanto tempo você estuda nessa escola?
9. Estudou em outra escola anteriormente? Qual?
10. Fale-me sobre sua escola.

#### **Participação em Atividade Musical na Escola**

11. Fale-me sobre sua participação nas atividades musicais na escola. Por que você participa dessa(s) atividade(s) musical(is)? Por favor, fale-me sobre isso.

#### **Música na Escola e Projeto Político Pedagógico**

12. Como são escolhidas as atividades musicais a serem oferecidas em sua escola? Você já participou dessa escolha? Por favor, fale-me sobre isso.
13. Você participa ou já participou do planejamento de atividade(s) musical(is) em sua escola? Por favor, explique-me.
14. Você participa ou já participou da avaliação de atividade(s) musical(is) em sua escola? Por favor, explique-me.
15. Na sua opinião, como os alunos, professores, funcionários, pais e comunidade participam das atividades musicais de sua escola?
16. Em sua escola existem momentos de apresentação das atividades musicais para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral? Fale-me sobre isso, por favor.

17. Você percebe dificuldades para que as atividades musicais se desenvolvam em sua escola? Por favor, fale-me sobre isso.

## **APÊNDICE G**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PAIS DE ALUNOS DE MÚSICA DA ESCOLA**

#### **Dados de Identificação**

1. Nome:
2. Data e local de nascimento:
3. Nome do(a) filho(a):
4. Data e local de nascimento do(a) filho(a):
5. Ano-ciclo do(a) filho(a):
6. Data e local da entrevista:
7. Endereço:
8. Telefone:
9. E-mail:

#### **Escolarização e Escola**

10. Há quanto tempo seu(sua) filho(a) estuda nessa escola?
11. Seu(sua) estudou em outra escola anteriormente? Qual?
12. Por favor, fale-me sobre a escola de seu(sua) filho(a).

#### **Participação em Atividade Musical na Escola**

13. Qual a participação de seu(sua) filho(a) na(s) atividade(s) musical(is) da escola?
14. Qual a sua opinião a respeito da participação de seu(sua) filho(a) nessa(s) atividade(s) musical(is)? Fale-me sobre isso.
15. Você sabe como são os encontros dessa(s) atividade(s) musical(is) da(s) qual(is) seu(sua) filho(a) participa? Por favor, fale-me sobre isso.
16. Além da(s) atividade(s) musical(is) da(s) qual(is) seu(sua) filho(a) participa, existem outras atividades musicais oferecidas na escola? Por favor, fale-me sobre isso.

## **Música na Escola e Projeto Político Pedagógico**

17. Se você já ouviu falar em projeto político pedagógico na escola de seu(sua) filho(a), em alguma ocasião participou da sua elaboração? Fale-me sobre isso?
18. Você sabe como ocorre a escolha das atividades musicais que são oferecidas na escola de seu(sua) filho(a)? Você já participou dessa escolha? Por favor, fale-me sobre isso.
19. Você participa ou já participou do planejamento das atividades musicais na escola de seu(sua) filho(a)? Por favor, explique-me.
20. Você participa da avaliação de atividade musical na escola de seu(sua) filho(a)? Por favor, explique-me.
21. Há momentos de apresentação das atividades musicais na escola de seu(sua) filho(a), realizadas para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral? Fale-me sobre isso, por favor.
22. Você percebe dificuldades para que as atividades musicais se desenvolvam na escola de seu(sua) filho(a)? Por favor, fale-me sobre isso.
23. Qual a sua opinião sobre a música na escola? Por favor, fale-me sobre isso.

## **APÊNDICE H**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA**

#### **Dados de Identificação**

1. Nome:
2. Cargo ou função na escola:
3. Endereço:
4. Telefone:
5. E-mail:

#### **Dados sobre a Música na Escola**

6. Quais são as atividades musicais oferecidas pela escola? Fale-me a respeito delas.
7. Quando e onde as atividades musicais são desenvolvidas em sua escola?
8. Que é responsável pelo desenvolvimento das atividades musicais em sua escola? Professor(a) de música, oficineiro?
9. Quem pode participar das atividades musicais oferecidas em sua escola?
10. As atividades musicais oferecidas em sua escola são temporárias ou permanentes?
11. Como é o envolvimento dos funcionários nas atividades musicais desenvolvidas na escola?
12. Como é o envolvimento da comunidade em geral nas atividades musicais desenvolvidas na escola?
13. Qual a procura pelas atividades musicais em sua escola?

#### **Música na Escola e Projeto Político Pedagógico**

14. Se você já ouviu falar em projeto político pedagógico na escola? Fale-me sobre isso?
15. Você sabe como ocorre a escolha das atividades musicais que são oferecidas na escola? Você já participou dessa escolha? Por favor, fale-me sobre isso.
16. Há momentos de apresentação das atividades musicais na escola realizadas para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral? Fale-me sobre isso, por favor.

17. Você percebe dificuldades para que as atividades musicais se desenvolvam na escola? Por favor, fale-me sobre isso.
18. Qual a sua opinião sobre a música na escola?

**Dados sobre Funções e Finalidades da Música na Escola**

19. Pelo que você observa em sua escola, qual a importância das atividades musicais?
20. Na sua opinião, qual(is) função(ões) as atividades musicais cumprem em sua escola?

**Dados sobre a Relação entre a Música na Escola e a Gestão Escolar**

21. Há espaços coletivos para os planejamentos e avaliações das atividades musicais em sua escola?
22. Qual a sua opinião sobre a música na escola?

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

### **LISTAGEM DAS ESCOLAS DA RME-POA/RS QUE OFERECEM ENSINO DE MÚSICA**

1. Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire
2. Escola Municipal de Educação Básica Doutor Liberato Salzano Vieira da Cunha
3. Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Guerreiro Lima
4. Escola Municipal de Ensino Fundamental Aramy Silva
5. Escola Municipal de Ensino Fundamental Campos do Cristal
6. Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol
7. Escola Municipal de Ensino Fundamental Décio Martins Costa
8. Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Marcírio Goulart Loureiro
9. Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Victor Issler
10. Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti
11. Escola Municipal de Ensino Fundamental Grande Oriente do Rio Grande do Sul
12. Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos
13. Escola Municipal de Ensino Fundamental José Loureiro da Silva
14. Escola Municipal de Ensino Fundamental Lauro Rodrigues
15. Escola Municipal de Ensino Fundamental Leocádia Felizardo Prestes
16. Escola Municipal de Ensino Fundamental Migrantes
17. Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz
18. Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Goulart Brizola
19. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima
20. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo
21. Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão
22. Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Marques Belchior Goulart
23. Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas
24. Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Anísio Teixeira
25. Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva
26. Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Larry José Rodrigues Alves
27. Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ana Íris do Amaral
28. Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Antônio Giúdice
29. Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Carlos Pessoa de Brum
30. Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo
31. Escola Municipal de Ensino Fundamental Wenceslau Fontoura
32. Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer



## **ANEXO B**

### **LISTAGEM DAS ESCOLAS DA RME-POA/RS QUE POSSUEM O REGISTRO ESCRITO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

1. Escola Municipal de Educação Básica Doutor Liberato Salzano Vieira da Cunha
2. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima
3. Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer

## ANEXO C

### EXECUTIVO

#### ORDEM DE SERVIÇO Nº 002<sup>59</sup>

Porto Alegre, 12 de fevereiro de 2008.

À SENHORA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, AOS DIRETORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS, PROFESSORES E SERVIDORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.

Considerando a necessidade de se instituir *Centros Musicais* na Rede Municipal de Ensino; considerando a forte e constante presença das atividades musicais nas escolas da Rede Municipal de Ensino; considerando a existência de diversos programas, projetos e ações na Rede Municipal de Ensino; considerando que o ensino de música, quando integrado à vida escolar, oferece diversos benefícios, como a integração social, desenvolvimento das qualidades de concentração, memória e coordenação física; considerando o potencial integrador da música na escola para a formação integral e desenvolvimento do senso de cidadania; considerando a necessidade de descentralização das atividades musicais nas escolas da Rede Municipal de Ensino; considerando a necessidade de potencializar núcleos musicais já existentes nas escolas da Rede Municipal de Ensino; considerando a necessidade de desenvolver e despertar aptidões musicais dentre alunos da Rede Municipal de Ensino, bem como na comunidade em geral; considerando os reflexos pedagógicos que a execução de atividades musicais exercem na qualidade do ensino; considerando que a Lei Federal nº 9.394/96 em seus artigos 3º, inciso II, 4º, inciso V e 26, §2º dispõe que o ensino será ministrado de modo a garantir o acesso à arte, bem como o desenvolvimento cultural dos alunos constituirá componente curricular obrigatório; considerando a crescente mobilização de educadores musicais, músicos, produtores e demais setores da sociedade pela inclusão do ensino de música na Educação Básica.

#### D E T E R M I N O:

1. A criação de *Centros Musicais*, divididos em 08 (oito) núcleos que deverão atender todas as escolas da Rede Municipal de Ensino.
2. Os núcleos se desenvolverão da seguinte forma:
  - 2.1 Núcleo Orquestral
    - 2.1.1. Escola Eixo: EMEF Heitor Villa-Lobos
    - 2.1.2. Escolas Participantes: EMEF Nossa Senhora de Fátima, EMEF Ildo Meneghetti, EMEF Nossa Senhora do Carmo, EMEB Liberato S. V. da Cunha, EMEF Grande Oriente do Rio Grande do Sul, EMEF Leocádia Felizardo Prestes, EMEF Campos do Cristal, CMET Paulo Freire, EMEF Professor Anísio Teixeira
  - 2.2. Núcleo Banda Escolar
    - 2.2.1. Escola Eixo: EMEF Victor Issler
    - 2.2.2. Escolas Participantes: EMEF Aramy Silva, EMEF Décio Martins Costa, EMEF Lauro Rodrigues, EMEF Morro da Cruz, EMEF Neuza Goulart Brizola, EMEF Dolores Alcaraz Caldas, EMEI Emilio Meyer, EMEF Timbaúva

---

<sup>59</sup> DIÁRIO OFICIAL DE PORTO ALEGRE – Edição 3210 – Sexta-feira, 15 de Fevereiro de 2008. Disponível em [www.portoalegre.rs.gov.br/dopa](http://www.portoalegre.rs.gov.br/dopa). Acesso em 15 de fevereiro de 2008.

### 2.3. Núcleo Percussão

2.3.1. Escola Eixo: EMEF Neuza G. Brizola

2.3.2. Escolas Participantes: EMEF Migrantes, EMEEF Elyseu Paglioli, EMEF Heitor Villa-Lobos, EMEF Décio Martins Costa, EMEF Morro da Cruz, EMEF Mário Quintana.

### 2.4. Núcleo Violão

2.4.1. Escola Eixo: EMEF Emílio Meyer

2.4.2. Escolas Participantes: EMEF Neuza Brizola, EMEF Migrantes, EMEF Wenceslau Fontoura, EMEF Pepita de Leão, EMEF Giúdice, EMEF Dep. Marcílio Goulart Loureiro, EMEF Profº Gilberto Jorge Gonçalves da Silva

### 2.5. Núcleo Canto Coral

2.5.1. Escola Eixo: EMEF Gov. Ildo Meneghetti

2.5.2. Escolas Participantes: EMEF Pepita de Leão, EMEB Liberato S. V. da Cunha, EMEM Emílio Meyer, CMET Paulo Freire, EMEF Dep. Marcílio Goulart Loureiro, EMEF Leocádia Felizardo Prestes, EMEF Afonso Guerreiro Lima, EMEF Vila Monte Cristo, EMEF Wenceslau Fontoura, EMEF Migrantes, EMEF Décio Martins Costa e EMEF Nossa Senhora do Carmo, EMEF Professor Anísio Teixeira, EMEF Neuza Goulart Brizola, EMEF Dolores Alcaraz Caldas, EMEF Heitor Villa-Lobos, EMEF Mário Quintana.

### 2.6. Núcleo *Hip hop*

2.6.1. Escola Eixo: EMEF Nossa Senhora de Fátima

2.6.2. Escolas Participantes: Toda a Rede Municipal de Ensino

### 2.7. Núcleo Música e Tecnologia

2.7.1. Escola Eixo: EMEF Larry José Ribeiro Alves

2.7.2. Escolas Participantes: Toda a Rede Municipal de Ensino

### 2.8. Núcleo Música na Educação Infantil

2.8.1. Escola Eixo: EMEI da Vila Max Geiss

2.8.2. Escolas Participantes: Toda a Rede Municipal de Ensino e Creches Conveniadas

3. Os núcleos musicais, escolas eixos ou participantes previstas nesta Ordem de Serviço, poderão ser excluídos, incluídos ou modificados mediante determinação da Secretaria Municipal de Educação.

4. As contratações para a execução destas atividades deverão observar as legislações pertinentes, em especial a Lei Federal nº 8.666/93.

5. As despesas decorrentes deste projeto correrão por conta da Secretaria Municipal de Educação.

6. Esta Ordem de Serviço entra em vigor na data de sua publicação.

José Fogaça,  
Prefeito.

## ANEXO D

### LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008<sup>60</sup>

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

#### O P R E S I D E N T E D A R E P Ú B L I C A

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

"Art. 26. ....  
.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

(D.O.U., 19 ago. 2008. Seção 1, p. 1)

---

<sup>60</sup>Informações disponíveis em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm); <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08>. Acesso em 20 de agosto de 2008.