

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA – CEART  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES**

**ADRIANO SANTOS MICHELON**

**O ENSINO DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES DE  
ARTE NA CIDADE DE CHAPECÓ/SC**

**FLORIANÓPOLIS**

**2023**

**ADRIANO SANTOS MICHELON**

**O ENSINO DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES DE  
ARTE NA CIDADE DE CHAPECÓ/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), do Centro de Artes, Design e Moda (CEART), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do título de mestre. Linha de pesquisa: abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Área: Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.

**FLORIANÓPOLIS**

**2023**

**ADRIANO SANTOS MICHELON**

**O ENSINO DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES DE  
ARTE NA CIDADE DE CHAPECÓ/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), do Centro de Artes, Design e Moda (CEART), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do título de mestre. Linha de pesquisa: abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.  
Área: Educação Musical.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membros:

---

Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo  
Universidade de Brasília - UnB

---

Dra. Regina Finck Schambeck  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis, 13 de fevereiro de 2023

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela vida, saúde física e mental durante os anos de 2021 e 2022, permitindo que eu administrasse o Adriano mestrandando, esposo, pai, filho e professor. A minha mãe Noeli de Fátima Santos, que é o retrato da mulher brasileira, batalhadora, mãe solteira que fez papel de pai e de mãe, provedora da casa e incentivadora dos bons costumes, da ética, da bondade e da persistência nos estudos. A minha querida esposa Suianny Francini Luiz Michelin, mulher que eu amo e admiro, por todo apoio, companheirismo e incentivo nos momentos mais difíceis da caminhada. A minha filha Anna Lara, pelas vezes que com toda sua alegria de criança, entre seus 5 e 6 anos, sempre sorriu, sua luz foi combustível ao meu coração para seguir sempre em frente.

Agradeço ao professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo pelo aceite e ter feito com maestria o papel de orientador, que além de acreditar em mim e no meu trabalho, demonstrou paciência, dedicação, muita experiência e imensurável amor pela música e educação musical, é um privilégio fazer parte da turma de seus orientandos.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte dessa trajetória de mestrado: Dra. Heloise Vidor (UDESC), Dr. André Carreira (UDESC), Dra. Rosimeire Gonçalves dos Santos (UFU), em especial à Dra. Regina Finck Schambeck (UDESC) e à Dra. Maria Cristina Cascelli de Azevedo (UnB) que aceitaram participar das bancas de qualificação e defesa deste trabalho, sempre com contribuições importantes para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço a todos os colegas e amigos firmados nas disciplinas cursadas, no grupo de pesquisa MusE e do Núcleo de Pesquisa, em especial ao Jeison Uliana Mohr e à Marilete Pereira, juntos fomos como os três mosqueteiros “um por todos e todos por um”, amigos nas horas de glória e nas de puro desespero.

Agradeço ao Estado de Santa Catarina, que por meio da Secretaria de Estado da Educação, da Diretoria de Planejamento e Políticas Educacionais e da Gerência de Planejamento e Gestão, concedeu incentivo financeiro para a realização desse trabalho com bolsas de estudo do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU, mantido pelo fundo de apoio à manutenção e ao desenvolvimento da educação superior – FUMDES.

A música oferece à alma uma verdadeira cultura íntima e deve fazer parte da educação do povo. François Guizot (1787)

## RESUMO

Este estudo foca o ensino de música no Ensino Fundamental, realizado na Rede Municipal de Ensino da cidade de Chapecó - RMEC -, no oeste de Santa Catarina. O objetivo geral foi analisar como ocorre o ensino de música na atualidade nas escolas da RMEC, como ensino obrigatório do componente curricular Arte, pelo viés das práticas docentes de seis professores. O referencial teórico está embasado na teoria dos Saberes Docentes de Maurice Tardif (2014). O desenho metodológico se apropriou dos princípios da pesquisa qualitativa, incluindo análises de documentos e entrevistas semiestruturadas como instrumentos para a coleta de dados. Os participantes foram professores de Arte que atuam na etapa do Ensino Fundamental, selecionados por meio de amostra intencional. Os documentos analisados referem-se às orientações para o Ensino Fundamental da cidade de Chapecó, em diálogos com outros documentos pertinentes. Como resultados obtidos, há um dissenso referente à formação e atuação dos professores de Arte em Chapecó. Devido aos perfis de vagas estabelecidos nos editais de concursos de contratação, a graduação dos professores é em Educação Artística ou Licenciatura plena em Artes Visuais, o que exclui a possibilidade de licenciados em Música, Dança ou Teatro atuarem nesse contexto. Não há um ensino de música de forma estruturada na RMEC, mesmo com os esforços dos professores de Arte em atender o currículo em música. Este estudo destaca os desafios do ensino de música na RMEC na perspectiva dos professores entrevistados: por não possuírem formação na área da música; a falta ou precariedade dos materiais e espaços para realização das aulas de música; ensino de música atrelado ao componente curricular Arte - no modelo polivalente; a pouca carga horária, comparada a outros componentes curriculares e a desvalorização das artes no currículo escolar. Os *saberes experienciais* aparecem como sendo os mais influentes nas práticas docentes dos professores entrevistados ao ensinarem música, seguido pelos *saberes da formação profissional*; já os *saberes curriculares* e os *saberes disciplinares* demonstraram ter pouca ou nenhuma influência em suas práticas docentes ao ensinarem música, resultando em um processo de ensino e aprendizagem de música descontínuo, superficial ou inexistente na RMEC.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Ensino Fundamental; Polivalência; Saberes Docentes; Legislação Educacional.

## ABSTRACT

This study focuses on teaching music in Elementary School carried out in the Municipal Education Network of the city of Chapecó - RMEC -, in the west of Santa Catarina. The general objective was to analyze how music teaching occurs nowadays in RMEC schools, as a mandatory teaching of the Art curricular component, through the teaching practices of six teachers. The theoretical framework is based on the theory of Teaching Knowledge base by Maurice Tardif (2014). The methodological design appropriated the principles of qualitative research, including document analysis and semi-structured interviews as instruments for data collection. The participants were Art teachers who work in Elementary School, selected through intentional sampling. The analyzed documents refer to the guidelines for Elementary Education in the city of Chapecó, in dialogue with other relevant documents. As a result, there is a disagreement regarding the training and performance of art teachers in Chapecó. Due to the vacancy profiles established in the notices of hiring competitions, the teachers' graduation is in Art Education or a full degree in Visual Arts, which excludes the possibility of graduates in Music, Dance or Theater working in this context. There is no structured teaching of music at RMEC, even with the efforts of Art teachers to meet the curriculum in music. This study highlights the challenges of teaching music at RMEC from the perspective of the teachers interviewed, as they do not have training in the area of music; the lack or precariousness of materials and spaces for conducting music classes; music teaching linked to the curricular component Art in the polyvalent model; the low workload compared to other curricular components and the devaluation of the arts in the school curriculum. Experiential knowledge base appears to be the most influential in the teaching practices of the teachers interviewed when teaching music, followed by knowledge from professional training; on the other hand, curricular knowledge base and disciplinary knowledge base proved to have little or no influence on their teaching practices when teaching music, resulting in a superficial and discontinuous music teaching and learning process.

**Key words:** Music Education; Elementary School; Multipurpose; Teaching Practice; Knowledge base; Educational Legislation.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Encaminhamentos dados às aulas de Arte e Música .....	35
Quadro 2 – Contextualização dos componentes curriculares no CEFC.....	51
Quadro 3 – Arte no currículo do Ensino Fundamental no CBTC.....	53
Quadro 4 – Música no currículo do Ensino Fundamental em Chapecó/SC.....	53
Quadro 5 – Professores(as) de Arte participantes da pesquisa.....	57

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACT - Admitido em Caráter Temporário

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBTC - Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CEFC - Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Chapecó

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCE - Diretrizes Curriculares Educacionais

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PROFARTES - Mestrado profissional em Artes

RMEC - Rede Municipal de Ensino de Chapecó

SED - Secretaria de Estado da Educação

SEDUC - Secretaria de Educação de Chapecó

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O ENSINO DE MÚSICA.....</b>	<b>15</b>
2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 5.692/71.....	15
2.2 LEI Nº 11.769/08; DIRETRIZES NACIONAIS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB/CNE 2016 E LEI Nº 13.278/16.....	17
2.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC: ARTE E MÚSICA.....	21
2.4 CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE - CBTC: ARTE E MÚSICA.....	26
<b>3 O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>29</b>
<b>4 OS SABERES DOCENTES EM MAURICE TARDIF.....</b>	<b>38</b>
<b>5 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>42</b>
<b>6 CONTEXTO PESQUISADO.....</b>	<b>46</b>
6.1 EDUCAÇÃO MUSICAL EM CHAPECÓ.....	46
6.2 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ.....	49
6.3 CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ - SC - CEFC: ARTE E MÚSICA.....	50
6.4 IDENTIFICAÇÃO FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
<b>7 O ENSINO DE MÚSICA NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....</b>	<b>61</b>
7.1 CONCEPÇÕES CURRICULARES.....	61
7.2 ORGANIZAÇÃO DAS AULAS.....	68
7.3 SABERES DOCENTES E O ENSINO DE MÚSICA.....	75
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)117	
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	122
ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP.....	124

## 1 INTRODUÇÃO

Discussões acerca da educação musical escolar no Brasil ganham destaque com a aprovação da Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008). O ensino de música se torna obrigatório na educação básica, ficando instituído que todos os sistemas de educação devem incluir música em seus currículos. Em 2016, a Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008) é substituída pela Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016a), a qual estabelece que, além da música, as artes visuais, a dança e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular Arte, e devem ser ensinadas em toda a educação básica.

A educação básica no Brasil é dividida nas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental – que se subdivide em Anos Iniciais e Anos Finais – e o Ensino Médio (BRASIL, 1996). Nas muitas redes de ensino, os professores com formação específica, – matemática, inglês, geografia, história e outros – têm como lócus de atuação os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e os professores generalistas/unidocentes – com formação em pedagogia/magistério – na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo possíveis algumas exceções. A Rede Municipal de Ensino de Chapecó – RMEC, por exemplo, em sua organização, insere professores com formação específica em Inglês e Arte, para também atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano.

A música e as demais artes devem ser ensinadas na educação básica brasileira, conforme estabelece a Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016a), porém no texto legal não se tem uma orientação clara sobre se as quatro linguagens, que devem compor o componente Arte, se estas serão dependentes ou independentes entre si. Não há indicações sobre qual é o perfil dos profissionais responsáveis em ensinar Arte, ficando a critério das escolas ou redes de educação a interpretação da Lei. Assim, cada rede de ensino faz seus encaminhamentos, podendo ter um único professor para lecionar todas as áreas da arte - artes visuais, dança, música e teatro -, em um formato de ensino polivalente, ou um profissional para cada área. (FIGUEIREDO; SCHAMBECK e LAUTÉRIO, 2020).

Alvarenga (2014) afirma que a polivalência no ensino de Arte teve fortes influências da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que instituiu a Educação Artística na educação básica como uma atividade em que um único profissional deveria ser capaz de abordar artes cênicas, artes plásticas, desenho e música. Para Penna (2008), o resultado dessa prática pode comprometer a relevância do ensino das artes na escola, na medida em que atividades polivalentes podem conduzir à superficialidade no

processo formativo. Para Ortiz e Azevedo (2019), um dos maiores problemas do ensino polivalente é que professores formados em uma determinada linguagem artística são obrigados a lidar com conhecimentos de outras linguagens artísticas para as quais não receberam formação, ou seja, não tendo conhecimento das outras áreas da arte, dificultando o seu ensino.

Cabe destacar que as especificidades na formação de professores das diferentes áreas artísticas estão asseguradas em diretrizes específicas desde os anos 2000 (BRASIL, 2004a; 2004b; 2004c; 2009), não havendo diretrizes para formação polivalente em Arte. Além da questão legal, que não prevê formação polivalente, esse modelo de ensino é criticado por diversos autores (ALVARENGA, 2014; FIGUEIREDO, 2010, 2013, 2017; ORTIZ; AZEVEDO, 2019; PENNA, 2004, 2008, 2013). Mesmo após diversas análises e críticas à polivalência no ensino das artes, tal modelo ainda permanece em diversos contextos escolares brasileiros.

Os interesses em manter o formato de ensino polivalente na atualidade podem ter vários motivos, sendo que um deles pode estar relacionado à economia na contratação, pois “um professor custa menos do que 4 professores” (FIGUEIREDO, 2013, p. 35). Também é necessário ponderar que a organização curricular deveria ser revisada para incorporar as diferentes linguagens, com alterações que envolveriam modificações em vários aspectos da distribuição da carga horária, o que se torna uma tarefa que envolve diversos profissionais da escola e da administração escolar. Outro motivo pode estar relacionado à falta de conhecimento sobre a legislação específica, tanto por parte dos administradores públicos e escolares, quanto pelos professores de Arte que atuam nos contextos polivalentes, que replicam práticas antigas, sem refletir sobre os possíveis desdobramentos de suas ações.

Em alguns casos, a polivalência é praticada por opção do profissional de Arte, que escolhe atuar com esta perspectiva em suas aulas (VASCONCELOS, 2016). Cabe ressaltar que em alguns contextos brasileiros há outros encaminhamentos para o ensino de Arte na educação básica, a exemplo de Florianópolis/SC (BORGHETTI, 2012, 2015), que respeita a formação dos professores de Arte e contrata professores específicos de cada linguagem artística, não replicando, portanto, o modelo polivalente.

Na Rede Municipal de Ensino de Chapecó – contexto de realização desta pesquisa – permanece o formato polivalente para o ensino de Arte, observado desde a contratação dos profissionais, por meio dos editais, até a ação pedagógica em sala de aula.

Chapecó é uma cidade localizada no oeste de Santa Catarina, com população estimada de 227.587 habitantes para o ano de 2021, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). A Rede Municipal de Ensino de Chapecó – RMEC -, em 2019, contava com 83 unidades educativas e 1.657 professores, atendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino de Jovens e Adultos - EJA. No total são 22.483 alunos matriculados (CHAPECÓ, 2019), contando com 51 professores de Arte, que atuam no EJA e em todo o Ensino Fundamental, entre o 1º e o 9º anos, com duas horas-aulas semanais em cada turma.

Os professores de Arte em Chapecó são contratados a partir de editais de concursos públicos de efetivação ou de Admissão em Caráter Temporário - ACT. Ao analisar alguns destes editais, entre os anos de 2017 e 2021, ficou constatado que todos foram organizados pela mesma empresa. Ao descrever sobre a habilitação exigida para admissão dos professores de Arte, os editais trazem o seguinte texto: “Licenciatura de Graduação Plena em Educação Artística ou Artes; ou Licenciatura de Graduação Plena em Artes Visuais”. (CHAPECÓ, 2017, 2018, 2019b, 2021). A incongruência nesses editais é mais acentuada no formato das provas de seleção dos candidatos, que incluem questões referente às quatro linguagens artísticas, que não estão de acordo com a formação exigida para admissão no cargo. Em específico o edital de 2022 para professores ACTs, (CHAPECÓ, 2022b) segue com as mesmas especificações dos anos anteriores, sendo elaborado pela mesma empresa; mesma habilitação exigida para o cargo de Professor de Arte, porém, as questões específicas da prova para o cargo de Professor de Arte, não incluem perguntas sobre dança, música e teatro. Dessa forma, há um consenso entre a formação exigida e as questões elaboradas na prova de seleção, mas ainda é incongruente o processo de contratação testar os conhecimentos dos candidatos em apenas uma das áreas e exigir sua atuação em outras, em um formato polivalente.

Como resultado desse formato dos editais de contratação, não é possível a presença de licenciados em dança, música ou teatro na Rede Municipal de Ensino de Chapecó - RMEC. Após a contratação, o ensino polivalente das artes é solicitado aos professores, por outro lado, estes professores deveriam se negar a lecionar nesse formato: devido à sua formação, à formação exigida no edital e às questões solicitadas na prova de seleção. Todas são questões destinadas a atender as artes visuais, que de certa maneira, ampara os profissionais para que não sejam obrigados a lecionar outras áreas da arte, conforme todos os indicativos.

O interesse nesta investigação emerge do fato de o autor deste trabalho ser o único professor de Arte, presente no quadro de professores municipais de Chapecó que possui licenciatura em Música, no entanto, o que possibilitou seu acesso na RMEC como professor efetivo foi sua outra formação, intitulada Arte-Educação, aceita como requisito de formação para assumir a vaga como professor de Arte, mesmo esta nomenclatura – Arte-Educação - não estando prevista nos editais dos concursos públicos municipais de Chapecó.

O autor desta pesquisa, ao compreender a necessidade em aprofundar seus conhecimentos em uma das linguagens artísticas, por possuir dificuldades em lecionar todas as linguagens das artes em sala de aula, de maneira equilibrada, contínua e com equidade, busca aprofundamento na área da música, cursando a graduação em Licenciatura em Música, após possuir graduação polivalente em Arte-Educação.

O atual quadro de professores de Arte do município de Chapecó é composto por 95% dos profissionais com formação inicial em artes visuais ou educação artística. Todos são intimados, de alguma forma, a lecionar as diversas áreas da arte, a fim de atender as expectativas das escolas e da RMEC, que não considera a formação inicial dos profissionais, ou se esses possuem condições de atender o formato polivalente de ensino.

O autor desta pesquisa, ao problematizar a sua atuação em sala de aula e a de alguns de seus colegas professores de Arte, observou a existência de dificuldades, no momento de planejarem para lecionar uma linguagem artística para a qual receberam pouca ou nenhuma formação inicial, ou formação continuada. No caso da música, muitos de seus colegas fazem trabalhos pontuais com desenho, pintura, gravura, escultura, inserindo temas musicais e concebem essas atividades como sendo ensino de música, sendo compreensível até certo ponto, pois os saberes desses colegas possuem origens majoritariamente nas artes visuais. Como resultado, a tendência dessa prática é tornar o ensino de música frágil, superficial e sem continuidade.

Diante do exposto até aqui, referente ao ensino de Arte em Chapecó, este trabalho foca no ensino de música no contexto da educação básica nas escolas da Rede Municipal, pelo viés dos professores de Arte. A música é uma das linguagens que integram o componente curricular Arte, previsto na Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016a) e nas orientações curriculares como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e o Currículo do Ensino Fundamental da

Rede Municipal de Chapecó/SC (CHAPECÓ, 2019a). O recorte investigativo teve como foco o Ensino Fundamental, entre o 1º e o 9º anos, sendo estas as etapas de atuação de todos os professores de Arte, participantes desta pesquisa.

A partir da problematização referente ao ensino de Arte em Chapecó, são apresentados: a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientaram este trabalho.

Questão de pesquisa: Como é realizado o ensino de música inserido no componente curricular Arte, na etapa do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Chapecó/SC?

Objetivo geral: Analisar como é realizado o ensino de música, como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, na etapa do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Chapecó/SC.

Objetivos específicos:

1 – Discutir a formação de professores que trabalham com o ensino de Arte nesse contexto;

2 – Compreender como esses professores de Arte encaminham o ensino de música e as demais artes em suas aulas;

3 – Identificar os saberes docentes que orientam as práticas desses professores de Arte ao lecionarem música;

4 – Conhecer quais concepções de música e educação musical permeiam a prática docente desses professores de Arte.

5 – Discorrer sobre documentos legais que tratam do ensino de música no currículo escolar.

Por não haver outros estudos que tratem desta temática na região oeste de Santa Catarina, a realização desta pesquisa se torna ainda mais pertinente e relevante, pois inclui o contexto do oeste catarinense, em específico, a cidade de Chapecó, nas discussões sobre ensino de arte/música no currículo escolar, ao mesmo tempo possibilita o debate sobre o tema e seus desdobramentos.

Este estudo pode contribuir com as discussões que versam sobre a prática docente em música na educação básica, como aporte de dados para a inserção da música nos currículos escolares, por levantar dados sobre um currículo que não atende à formação específica dos professores. O estudo também pode colaborar nas reflexões sobre os desafios e perspectivas do ensino de música como componente escolar, inserido nos currículos. Este trabalho se alinha a outros do tipo que vêm sendo produzidos nos últimos anos em outros contextos brasileiros, que também

discutem, refletem e apontam estratégias e/ou procedimentos que corroboram com o fortalecimento do ensino de música nas escolas de educação básica em todo o país.

A realização de pesquisas que buscam compreender a realidade específica de um contexto, em relação ao ensino da música, faz-se pertinente na atualidade, pois ao se somar a outras do tipo, juntas, ampliam as discussões sobre o tema. Dessa forma, estudos que analisam o ensino de música nas escolas, incluindo contextos polivalentes, torna-se relevante para orientar o futuro das artes e da música nos currículos escolares. (FIGUEIREDO, 2017).

Este trabalho está estruturado em oito capítulos:

1) O primeiro capítulo é a introdução, onde é apresentada a problematização, o contexto da pesquisa, a questão de pesquisa, seus objetivos, seguidos da devida justificativa;

2) O segundo capítulo refere-se à legislação educacional, que envolve o ensino de música e seus encaminhamentos legais direcionados à educação básica;

3) O terceiro capítulo trata da revisão de literatura, que expõe como outros contextos brasileiros, escolas e redes de ensino encaminham o ensino de música na escola de educação básica;

4) O quarto capítulo traz o referencial teórico utilizado, com base nos estudos sobre os Saberes Docentes desenvolvidos por Maurice Tardif;

5) O quinto capítulo explana a metodologia usada para a realização desta pesquisa e os procedimentos éticos em seu desenvolvimento, com aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (CEP), com CAAE nº: 57973822.5.0000.5564.

6) O sexto capítulo apresenta o contexto de realização do estudo, a cidade de Chapecó, aspectos sobre a educação musical e da Rede Municipal de Ensino. Expõe a análise do “Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Chapecó” com foco no componente Arte e apresenta os professores participantes da pesquisa.

7) O capítulo sete apresenta o ensino de música pelo viés dos entrevistados, suas concepções curriculares, como se organizam para o trabalho pedagógico e expõem sobre seus saberes docentes ao ensinarem música.

8) No último capítulo são apresentadas as considerações finais do trabalho. As referências bibliográficas, os apêndices e anexos também fazem parte dessa dissertação.

## 2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O ENSINO DE MÚSICA

Para uma melhor compreensão de como vem sendo encaminhado o ensino de música na atualidade, nas escolas brasileiras, é pertinente compreender os ordenamentos legais que o norteia, ou que de alguma forma já influenciaram este ensino durante a história desse país e que ainda o afetam, mesmo alguns destes não existindo mais. Este capítulo apresenta uma discussão sobre aspectos referentes a diferentes orientações legais que incluem a música e as artes na educação básica.

### 2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 5.692/71

Em 1971, uma proposta foi estabelecida para o ensino de Arte nas escolas brasileiras: a “educação artística”, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971). Para atender a essa lei, é criado, por meio do Parecer 1.284/73 e da Indicação 23/73 (BRASIL, 1973), a formação superior em Educação Artística. O formato do curso era de licenciatura curta, durava dois anos e habilitava profissionais para atuarem no antigo 1º grau, equivalente ao atual Ensino Fundamental, na área de Educação Artística.

Gradualmente, as universidades passaram a oferecer também a licenciatura plena, com duração de quatro anos. O estudante que pretendia ser professor de educação artística, estudava as artes de uma forma geral nos dois primeiros anos e se habilitava em uma área específica nos outros dois últimos anos, obtendo o título de licenciado em educação artística com habilitação específica em uma das artes, sendo elas: (i) licenciatura em educação artística com habilitação em artes plásticas, (ii) licenciatura em educação artística com habilitação em artes cênicas, (iii) licenciatura em educação artística com habilitação em música (iv) e licenciatura em educação artística com habilitação em desenho.

Vale ressaltar que das habilitações dos cursos em Educação Artística, não houve a habilitação em dança, sendo incluída, mais tarde, como uma linguagem artística a ser ensinada no componente Arte pela Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016a), tendo o curso de Licenciatura em Dança Diretrizes Curriculares específicas desde os anos 2000 (BRASIL, 2004b). Também há duas habilitações voltadas para as artes visuais – artes plásticas e desenho - que mais tarde foram extintas, e, de certa forma, originaram a Licenciatura em Artes Visuais, com Diretrizes Curriculares específicas desde os anos 2000 (BRASIL, 2009).

Mesmo com habilitação específica em uma das áreas artísticas, os profissionais formados em educação artística, em diversos contextos educacionais, eram solicitados a atuar de forma polivalente, lecionando artes cênicas, artes plásticas, desenho e música. Mesmo as licenciaturas em educação artística sendo oferecidas com as habilitações específicas, nos dois primeiros anos tinham como base um currículo comum, “restando pouco tempo e espaço no currículo para o aprofundamento de seus conteúdos próprios, o que era bastante significativo no caso da música”. (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 10).

Segundo Cruz (2017), a formação genérica em educação artística propiciou uma base superficial de conteúdos de formação, transformando a área de conhecimento com pouca definição de seus objetos de estudo. Para Subtil (2011), a possibilidade de diversas práticas no ensino de Arte e a falta da qualificação profissional para ensinar Arte nas escolas, foram fatores que corroboraram com a permanência da polivalência. Essa postura assumida pela gestão das escolas e incentivada pelas instâncias governamentais, em relação ao ensino das artes nas escolas, repete-se em falas dos gestores educacionais em diversos momentos (VASCONCELOS, 2016).

Um dos resultados da prática polivalente impulsionado pela Lei nº 5.972/71 (BRASIL, 1971) foi a diminuição da presença dos professores de música e, conseqüentemente, da própria educação musical nas escolas brasileiras. Segundo Penna (2004), o fato de o ensino de música ficar submetido ao campo múltiplo do ensino das artes tornou este ensino “frágil e inconstante na prática escolar, muitas vezes, nas mãos de professores sem formação específica” (PENNA, 2004, p. 09). A mesma autora enfatiza sobre a perda na qualidade do ensino quando não se tem um professor com formação específica em música para atuar nas escolas:

[...] na falta da formação específica, esse trabalho pedagógico com música tende a ser esporádico e superficial ou até mesmo inadequado; inclusive, muitas das menções a respeito podem se referir a práticas sem cunho propriamente musical (PENNA, 2004, p. 09).

O trabalho pedagógico sem cunho propriamente musical, como apontou Penna (2004), pode ser encontrado em práticas de professores licenciados em uma determinada área artística, quando são obrigados a lecionar aquilo para o qual não se prepararam na formação inicial. Estas situações foram geradas a partir da educação

artística e da Lei nº 5.692/71, promovendo a superficialização do ensino das artes na escola.

Até os dias atuais a prática polivalente permanece em diversos sistemas educacionais, como discutido por vários autores (ALVARENGA, 2014; ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011; FIGUEIREDO, 2010, 2013, 2017; ORTIZ; AZEVEDO, 2019; ORTIZ 2020; PENNA, 2004, 2008, 2013). As mudanças na legislação, que serão apresentadas a seguir, afetaram o ensino de arte de diversas maneiras, mas não estabeleceram claramente a substituição da prática polivalente por outras práticas de ensino, que permita o ensino com equidade de cada linguagem artística na escola e em todo o país.

## 2.2 LEI Nº 11.769/08; DIRETRIZES NACIONAIS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB/CNE 2016 E LEI Nº 13.278/16

Acerca do ensino de arte, alterações pontuais foram sendo incorporadas ao texto original da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), dentre elas a Lei nº11.769/08 (BRASIL, 2008), que versa sobre o ensino de música, mais tarde sendo substituída pela Lei nº13.278/16 (BRASIL, 2016a), que além da música, apresenta as demais linguagens que passaram a integrar o componente curricular Arte: artes visuais, dança e teatro. A aprovação da Lei nº11.769/2008 também implicou no parecer e na resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização da Música na Educação Básica. (BRASIL, 2016b).

A Lei nº11.769/08 (BRASIL, 2008) ampliou a redação do art. 26 da LDBEN (1996), incluindo o parágrafo 6º, estabelecendo que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular que trata o parágrafo 2º deste artigo”. Figueiredo (2010) reconhece a importância da criação da lei, no entanto, alerta sobre outras questões que merecem reflexão:

Concretamente a lei representa um avanço para a educação musical no Brasil, já que estabelece a presença da música no currículo escolar de forma inequívoca. De certa forma, a falta de clareza do parágrafo 2º do artigo 26 da LDB foi minimizada com a nova lei, porque agora se evidencia que a música é uma das artes que devem fazer parte do currículo obrigatório das escolas. O texto da lei traz a música como conteúdo obrigatório, “mas não exclusivo” (BRASIL, 2008: art. 1º), indicando que outras artes também devem fazer parte da formação escolar. Compete aos sistemas educacionais, exercendo sua autonomia, elaborar seus projetos político pedagógicos, onde as artes devem ser inseridas. No entanto, para que as artes sejam inseridas de forma

significativa, é preciso que sejam revistas concepções sobre tais áreas no currículo escolar (FIGUEIREDO, 2010, p. 3-4).

De acordo com o que descreveu Figueiredo (2010), a presença da música nos currículos escolares ganha espaço de forma explícita estabelecida por lei, porém não de maneira exclusiva. O autor salienta sobre o papel importante das escolas e das redes de ensino ao exercerem sua autonomia - prevista na LDBEN de 1996 - para inserir e rever a inserção das artes em seus currículos, de forma a garantir o ensino de todas as linguagens artísticas.

Antes da publicação da Lei nº11.769/08, vários contextos brasileiros já incluíam em seus currículos escolares o ensino de música de forma estruturada e com professores licenciados em música, como é o caso das redes municipais de Seropédica/RJ (VIEIRA, 2016), Mossoró/RN (MOURA, 2018), Caucaia/CE (BARBOSA, 2016), Florianópolis/SC (BORGHETTI, 2015), Salvador/BA (ALMEIDA, 2007), João Pessoa/PB (QUEIROZ; MARINHO, 2007) e a rede estadual do Rio Grande do Sul, (SOUZA, 2015). Por outro lado, em outros contextos não havia discussões para inserir a música nos currículos escolares. Com a aprovação da Lei nº11.769/08, surgiram ações por parte do poder público, em vários lugares do Brasil, e em diversos níveis - municipal, estadual e federal - com o objetivo de atender à nova orientação legal, incluindo o ensino de música nas escolas.

Em alguns contextos, a música foi incluída nas escolas de forma extracurricular, com bandas, fanfarras, oficinas de instrumentos no contraturno e não de maneira curricular possibilitando o acesso de todos os alunos (SILVA JÚNIOR, 2020; LORENZET; TOZZO, 2009). Neste sentido, “tais atividades [extracurriculares] e projetos podem ser relevantes, mas o que a nova lei estabelece é que o acesso à educação musical deverá ser democrático, ou seja, para todos” (FIGUEIREDO, 2010, p. 5). Conforme esclarece Figueiredo (2010), quando instituições de ensino criam atividades extracurriculares com o objetivo de promover a educação musical no ambiente escolar, sem o objetivo de incorporar essas atividades como parte de um processo curricular, que tenha como o objetivo final proporcionar a educação musical para todos os alunos, fica claro que a Lei nº 11.769/08 não foi cumprida na sua totalidade.

Maura Penna (2013) corrobora com as análises de Figueiredo (2010), ao discutir que gestores educacionais insistem em argumentar que estariam atendendo à Lei nº11.769/08 (BRASIL, 2008) quando inserem atividades musicais no espaço escolar de forma extracurricular:

Posicionamo-nos contrariamente a tal entendimento, uma vez que a referida lei trata da música como parte do ensino de arte enquanto *componente curricular*, ao passo que as atividades [...] apesar de realizadas no contexto escolar, têm caráter *extracurricular*, com fortes características de educação não formal. [...] Assim, consideramos que as atividades musicais desenvolvidas nas escolas através de diversos programas de expansão da jornada escolar, mesmo quando interessantes ou desejáveis, não atendem às disposições legais quanto à música no currículo escolar. (PENNA, 2013, p. 68).

Com o objetivo de trazer orientações sobre a implementação do ensino de música na educação básica, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou uma resolução referente à operacionalização do ensino de música na educação básica, por meio do Parecer CEB/CNE nº 12/2013 (BRASIL, 2013). Este parecer foi homologado pelo Ministério da Educação em 06 de maio de 2016, resultando na Resolução nº 2/2016 – que institui Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016b). A Resolução apresenta o que compete às escolas para operacionalizar o ensino de música na educação básica:

I - Incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos; II - Criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas; III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local; IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino; V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais; VI - estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área; VII - desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula. (BRASIL, 2016b, p. 01).

As Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016a) também indicam que esse ensino deve dialogar com outras áreas de conhecimento, enfatizando a importância de considerar as vivências musicais dos estudantes e dos contextos educacionais. Expõe ainda que a música é formadora de identidade pessoal e social a partir da cultura, sendo “componente de cidadania”. (BRASIL, 2013, p. 07).

As escolas de educação básica seguem orientações definidas por uma rede de ensino, em âmbito municipal, estadual ou federal. Sozinha, a escola não dá conta de inserir e manter o ensino de música, por isso as Diretrizes Nacionais para a

operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (2016a) versam sobre as competências das diferentes instituições nesse processo. O documento mostra quais são os procedimentos cabíveis às Secretarias de Educação, define as competências das instituições formadoras de Ensino Superior e Educação Profissional e expõe o que é de competência do Ministério da Educação e dos Conselhos de Educação, apontando, assim, para ações conjuntas na inserção do ensino de música nas escolas.

Em 02 maio de 2016, foi aprovada a Lei nº 13.278/16, substituindo a Lei nº 11.769/08. A nova lei novamente alterou a LDBEN de 1996 sobre o ensino de Arte: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016a). Figueiredo e Meurer (2016) destacam que mesmo com a substituição da Lei nº 11.769/08 pela Lei nº 13.278/16, a “música continua presente a partir da nova lei que estabelece as linguagens artísticas que devem compor o currículo escolar” (FIGUEIREDO; MEURER, 2016 p. 516). Isso quer dizer que a nova lei não tirou a música das orientações legais, mas esclareceu que outras artes devem compor o componente curricular respectivo. A lei nº 11.769/08 indicava que a música não seria conteúdo exclusivo, e por se tratar apenas da linguagem musical, não mencionava que outras linguagens fariam parte do ensino de arte nas escolas.

Alvarenga e Silva (2018), ao discutirem a formação de professores de Arte, compreendem a importância da Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016a) que, com a definição das linguagens que integram o componente curricular, alguns problemas vivenciados acerca da formação dos professores para a área podem ser resolvidos. Dentre os problemas descritos pelas autoras estão o “fim da formação específica/atuação polivalente e a extinção dos concursos que não respeitam a formação do inscrito nos processos seletivos para professor na educação básica” (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1014). As autoras consideram que, com a clara definição na lei sobre quais artes devem ser ensinadas na educação básica, estando de acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação que formam os professores na área das artes, (BRASIL, 2004a, 2004b, 2004c, 2009), os editais de concursos deveriam ser bem definidos, não exigindo a formação polivalente na atuação destes profissionais, que são formados em áreas específicas da arte – artes visuais, dança, música e teatro – e não em cursos polivalentes.

A aprovação das Leis nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016a) e das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na

Educação Básica (BRASIL, 2016b) são marcos importantes para o ensino de música e das artes na educação básica brasileira. Assim, depende-se de ações coletivas, contando com professores, escolas, secretarias de educação, universidades, conselhos de educação e Ministério da Educação para que a implementação das linguagens artísticas no currículo da educação básica seja efetivada e com profissionais capacitados. Novas orientações foram criadas, na atualidade, a BNCC é pauta de diversas discussões na área da educação em geral, dividindo opiniões da forma com que aborda as artes. Algumas destas incursões serão explanadas na próxima seção.

### 2.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC: ARTE E MÚSICA

As discussões sobre a necessidade de implementação de um currículo, com base comum, em nível nacional, segundo Macedo (2014) remontam aos anos 1980. O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (BRASIL, 1996) já apontava para a necessidade de uma base comum curricular. Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) retoma esta discussão e cria o Programa Currículo e Movimento.

No ano de 2014, com a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), diferencia-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) das Diretrizes Curriculares Educacionais (DCE), fazendo com que a União, os Estados, Distrito Federal e os Municípios se comprometessem em implementar “os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014). Em 2015, é disponibilizada a primeira versão da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; em 2016, é apresentada a segunda versão, para os mesmos níveis educacionais, e em 2017, é homologada a terceira versão, que não incluía o ensino médio. Em 2018, é apresentada e homologada a BNCC já incluindo o ensino médio.

A partir da homologação da Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), a BNCC se torna o documento normativo obrigatório aos currículos de todas as etapas e componentes curriculares para toda a educação básica brasileira. O documento estabeleceu um prazo de dois anos para que as instituições de ensino adequassem seus currículos à Base Nacional Comum Curricular.

O documento de 2018 é apresentado em cinco seções: 1 - Introdução; 2 - Estrutura da BNCC, 3 - A Etapa da Educação Infantil, 4 - Etapa do Ensino

Fundamental e 5 - A etapa do Ensino Médio. O ensino de Arte, direcionado ao Ensino Fundamental, é tratado na seção 4, na área de Linguagens, junto com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa.

Para a área das Linguagens, em que a Arte está inserida, são elencadas seis competências gerais para o Ensino Fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação;
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65).

Para o componente Arte, a BNCC (2018) afirma que deve estar centrado nas diferentes linguagens - artes visuais, dança, música e teatro -, cada uma constituindo uma “unidade temática”, alinhada à Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016a). Uma quinta unidade temática é incluída no documento, denominada artes integradas, sendo que não se tem menção a esta unidade nos ordenamentos legais e nem nas versões anteriores da BNCC:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2018, p. 197).

Para Lavelberg (2018), se as Artes integradas forem compreendidas como proposta contemporânea “atualizada”, que busca integrar as artes com as tecnologias, também pode ser considerada como uma justificativa para a existência da polivalência nas escolas. Essa reflexão da autora possibilita um questionamento sobre a existência das artes integradas, presentes na BNCC (2018), na medida em que pode estimular a discussão sobre qual a formação que o professor de Arte deve ter para atender os objetivos de aprendizagem dessa demanda.

De uma forma geral, o documento estabelece que a aprendizagem em Arte, “precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2018, p. 193). Também deve contribuir para a “interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania”. (BRASIL, 2018, p. 193). O documento enfatiza que o aprendizado em Arte deve ter como premissa o respeito às culturas existentes, facilitando que haja o diálogo entre diversas culturas, de forma que o aluno reconheça e respeite as diferenças existentes, ampliando e exercitando o senso de cidadania, a partir de suas vivências e criações artísticas. (BRASIL, 2018)

A BNCC (2018) propõe a articulação entre as dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística de forma indissociável e simultânea e sem hierarquia entre elas, sendo seis: (i) Criação, relacionada ao fazer artístico “que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas”. (BRASIL, 2018, p. 194); (ii) Crítica, que se refere às impressões e compreensões do espaço em que se vive, “com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas”. (BRASIL, 2018, p. 194); (iii) Estesia, ligada à experiência sensível em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diversos materiais de forma que “articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo”. (BRASIL, 2018, p. 194); (iv) Expressão, que está ligada às diversas formas possíveis de se manifestar artisticamente, de forma coletiva ou individual, partindo “da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades” (BRASIL, 2018, p. 194); (v) Fruição, que se refere à capacidade de realizar apreciações de bens culturais e artísticos, diretamente ligados à “disponibilidade dos sujeitos para a relação

continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais” (BRASIL, 2018, p. 195) e (vi) Reflexão, que está relacionada ao processo e à capacidade em argumentar e pontuar aquilo que vivenciou, “atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor” (BRASIL, 2018, p. 195).

O documento situa que cada linguagem artística, nomeada de unidade temática - artes visuais, dança, música e teatro -, possui seus próprios objetos de conhecimento e suas habilidades a serem desenvolvidos no processo formativo de forma a estarem alinhados/articulados com as seis dimensões do conhecimento já apresentadas – Criação; Crítica; Estesia; Expressão; Fruição e Reflexão. A unidade temática das artes integradas se incumbe da função de explorar as possíveis relações entre as diferentes linguagens artísticas, sugerindo que estas relações podem ser possibilitadas pelo uso das TICs – Tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2018).

A BNCC estabelece uma definição para cada uma das quatro linguagens das artes, sendo que música é definida como a:

[...] expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. (BRASIL, 2018, p. 197).

As linguagens artísticas, segundo a BNCC, devem ser consideradas em suas especificidades, considerando que as vivências dos sujeitos não acontecem de forma desconectadas ou isoladas. O documento também trata do diálogo entre as linguagens artísticas e a literatura, o contato e a reflexão sobre as formas estéticas híbridas. O documento não faz menção à polivalência e não apresenta a formação dos professores de Arte, deixando em aberto questões antigas sobre esse ensino, possibilitando, mais uma vez, várias interpretações.

Na atualidade, já com a BNCC (2018) em vigor, muitas são as discussões acerca desse documento. Macedo (2014), ao se referir ao interesse na direção da produção do documento por parte de instituições privadas, “agentes sociais privados” (MACEDO, 2014, p. 1533) visaram e intervieram com a finalidade de instituir seus interesses no processo de construção curricular do documento, aumentando a dúvida sobre o real objetivo e implicações da BNCC. Por este motivo, não estaria voltada

totalmente a uma melhoria na educação básica, e sim, a satisfazer os interesses das classes dominantes e do capital, colocando em dúvida a credibilidade do documento. (MACEDO, 2014).

Iavelberg (2018) faz algumas considerações sobre os impactos da BNCC na formação dos professores de Arte. A autora reconhece alguns avanços, porém, alerta sobre o processo de criação do documento em sua terceira versão, destacando a importância de os professores de Arte serem profissionais práticos reflexivos diante do documento:

[...] limites de ordem política e econômica se impuseram à terceira versão da BNCC e marcaram a escrita do documento, na medida em que, como se sabe, não existiu investimento para que a equipe de elaboradores da referida versão fosse oriunda das diferentes linguagens da Arte [...]. Isso pode explicar a pouca diferenciação das habilidades entre as linguagens, a magra explicitação de conteúdos e, mais uma vez, nos alerta para o grande esforço a ser feito na formação dos professores de Arte, enquanto profissionais práticos reflexivos, com autonomia para a implantação da BNCC. (IAVELBERG, 2018, p. 82).

Com esta postura crítica ao documento, a estratégia apontada por Iavelberg (2018) é que os professores de Arte, em conjunto com seus gestores, definam os conteúdos para este ensino, de forma a dialogar com a história e o seu contexto escolar. A estratégia poderia fazer da BNCC algo positivo, apesar de que o documento “não oferece referências bibliográficas para que professores e gestores possam compreender e aprofundar suas proposições” (IAVELBERG, 2018, p. 83), além de apresentar estrutura, concepções e termos como “competências” e “habilidades”, sendo estes termos oriundos do mundo corporativo.

França (2020), trazendo elementos positivos da BNCC (2018), chama a atenção dos professores de música para as implicações que são citadas, quando o próprio documento sugere ser um arranjo possível e não imposições unilaterais como base curricular.

O documento consiste de “um arranjo possível” como base curricular – e não sou eu dizendo isso! Esta ressalva aparece no texto da BNCC nada menos do que dez vezes (p. 86, 197, 222 etc.)! Isso é muito positivo! Assumir que o documento seja “um arranjo possível” implica reconhecer que haja outras possibilidades de arranjo. Significa que a proposta não é ideal, infalível e muito menos definitiva; ao contrário: suas limitações são reconhecidas. Outros olhares, perspectivas e concepções são bem-vindas nesse diálogo. (FRANÇA, 2020, p. 34).

Ainda que França (2020) enfatize as inconsistências encontradas na BNCC (2018) e na sua história de construção, é possível assumir que o documento pode ser utilizado de forma positiva, contribuindo para a presença da música no currículo escolar. Cabe destacar que o documento não esclarece a maneira como as artes serão incluídas, que professores devem atuar em cada linguagem artística, ou seja, permanecem as imprecisões sobre aspectos fundamentais para a formação em artes na escola. Tais imprecisões também estão presentes em documentos anteriores e foram mantidas nesta nova orientação legal de 2018. Os sistemas educacionais, mais uma vez, são convidados a definirem suas propostas pedagógicas, de acordo com a LDB de 1996 e, por essa razão, diferentes entendimentos e condições administrativas geram diferentes formas de se incluir o ensino das artes nos currículos escolares.

#### 2.4 CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE<sup>1</sup> - CBTC: ARTE E MÚSICA

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense – CBTC (SANTA CATARINA, 2019) é um documento de criação coletiva, resultante de discussões sobre currículo, impulsionado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Como premissa curricular compreende que “é a potencial ferramenta que norteia e fundamenta as práticas pedagógicas dos professores e garante a qualidade dos sistemas de ensino”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 08).

A elaboração do documento teve início em 2015, sendo construído de forma colaborativa com a participação de representantes da Secretaria de Estado da Educação – SED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/SC, do Conselho Estadual de Educação – CEE - e da União Nacional dos Conselhos Municipais de educação – UNCME. Para a finalização do documento, foram mobilizados mais de 500 profissionais da área da educação para discussão por meio da realização de seminários no ano de 2019 (SANTA CATARINA, 2019).

Tratando de concepções gerais de sua construção, o documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense não se apresenta como um currículo que apenas aderiu ou replicou a BNCC (2018), devido ao seu processo de criação (PAULA, 2020). Ao interpretar especificamente o processo da construção do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portfolio&cod=35>

Território Catarinense, Paula (2020) considerou que esse documento não foi apenas uma resposta rápida à BNCC (2018), havendo um processo sólido em sua construção.

No que se refere à Arte, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense se ampara na BNCC (2018) em diversas questões, replicando as proposições metodológicas, as dimensões conceituais de ensino e aprendizagem, as competências e as unidades temáticas, incluindo as Artes integradas. O currículo de Arte para o Ensino Fundamental é apresentado em blocos, dividido entre habilidades e conteúdos. O Bloco 1 (1º e 2º anos) enfatiza a alfabetização em Arte; o Bloco 2 (3º, 4º e 5º anos) foca na Arte e cultura local, regional e catarinense; o Bloco 3 (6º e 7º anos) enfatiza Arte e cultura nacional e internacional e o Bloco 4 (8º e 9º anos) foca na Arte contemporânea, possibilitando ao professor a organização ou ampliação desses blocos, conforme seu contexto cultural ou local. (SANTA CATARINA, 2019).

O documento faz apenas uma citação relacionada à polivalência ao mencionar a criação da LDBEN (1996):

A partir da Lei Nº 9.394/1996 e suas alterações, houve movimentos no sentido de ampliar os cursos de formação docente nessas linguagens, **evitando equívocos, como a exigência da polivalência no âmbito escolar**, impossibilitando, por vezes, a garantia das manifestações para reconhecimento e legitimidade das linguagens artísticas específicas. (SANTA CATARINA, 2019, p. 237, grifo do autor).

Da forma como este trecho é apresentado, expressa um posicionamento contrário ao formato de ensino polivalente das artes, quando o documento menciona que é um equívoco exigir a polivalência deste ensino nas escolas. No entanto, apesar dessa menção à polivalência, na sequência do texto, esse tema não é aprofundado, de forma que não estão presentes orientações quanto à atuação dos professores de Arte, se de forma específica ou polivalente. No estado de Santa Catarina, mesmo o CBTC pontuando para evitar a polivalência, ela é praticada em diversos contextos das escolas catarinenses (VASCONCELOS, 2016).

Por fim, diferentemente da BNCC (2018), o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) apresenta sugestões de leitura complementar relacionadas ao ensino de Arte, sua didática, avaliação de forma geral e temas que se entrecruzam entre as linguagens artísticas. Estão incluídos dois (2) títulos de Artes visuais; três (3) de Dança; nove (9) de Música e sete títulos (7) de Teatro. Das sugestões para a área de Música,

encontram-se autores como: Brito (2003); Kater (2011); Louro e colaboradores (2006); Mateiro (2013); Moura e colaboradores (2012); Schafer (2009; 2012); Souza e Bozzetto (2009) e Swanwick (2003). Não há sugestões de leitura para as Artes integradas.

Ao analisar o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), é observado que vários elementos, conceitos, orientações e termos foram replicados da BNCC (2018), havendo algumas inserções de questões ligadas à cultura regional em seu desenvolvimento enquanto currículo. No componente curricular Arte, não há novos elementos que pudessem, de alguma forma, colaborar para alguma mudança significativa, perdendo-se mais uma nova oportunidade para encaminhar de forma mais clara questões antigas relacionadas ao ensino de Arte nas escolas.

### 3 O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Os trabalhos selecionados para esta análise, expostos nesta seção, ilustram como o ensino de música vem sendo inserido nos currículos das escolas, ou redes de ensino, de alguns contextos brasileiros. Os participantes das pesquisas analisadas foram variados, os estudos foram realizados a partir da coleta das falas de: professores de Arte; Música; Gestores; Secretários de Educação e Coordenadores pedagógicos.

Muitos trabalhos foram impulsionados pela criação da Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), no entanto, a temática é recorrente, pois o ensino de música continua previsto para toda a educação básica, previsto pela Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016a). Os estudos analisados demonstram que não houve a inserção da educação musical de maneira curricular e estruturada em todas as escolas brasileiras, há a predominância do modelo polivalente na maioria dos contextos e que em certos sistemas educacionais o ensino de música já estava implementado de forma estruturada, antes mesmo da aprovação da Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008). Os estudos indicam que em alguns contextos a inserção da música só foi possível devido a iniciativas advindas diretamente do interesse das escolas, redes de ensino, ou de ações conjuntas que possibilitaram tal inserção, ou que foram resquícios de outros tempos, quando a educação musical na escola de educação básica teve maior evidência.

De acordo com estudos baseados em análise de documentos legais, o ensino de música foi obrigatório nos currículos escolares ao longo da história do Brasil. Autores como Queiroz (2012) e Grezeli e Wolffebüttel (2021) realizaram estudos documentais a partir de análises de decretos, leis, pareceres e outros documentos oficiais relacionados à presença da música na educação básica. Os autores consideraram como recorte histórico de suas análises do período imperial (1854) até a aprovação da Lei nº 11.769/08 (QUEIROZ, 2012) e do período imperial até os dias atuais. (GREZELI; WOLFFENBUTTEL, 2021).

Queiroz (2012) afirma que estes indicativos históricos são elementos importantes para a discussão sobre a inserção e a presença da música na escola na atualidade e que a música na escola deve ser pensada como sendo uma disciplina obrigatória, autônoma e com identidade própria, e não como uma parte de outra disciplina (QUEIROZ, 2012). Grezeli e Wolffebüttel (2021) concluíram que o ensino de música esteve inserido nas escolas brasileiras há mais tempo do que esteve

ausente, concluindo que o acesso ao ensino e aprendizagem musical é um direito histórico, como evidenciado pelos ordenamentos legais que analisaram (GREZELI; WOLFFENBUTTEL, 2021).

Para o ano de 2022, o ensino de música na educação básica é obrigatório, devendo estar previsto nos projetos políticos pedagógicos das escolas. As normativas legais incluem a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 BRASIL (2016b), a Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016a), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e outros documentos estaduais e municipais.

Penna (2012), Queiroz (2012) e Figueiredo (2011) enfatizam que a legislação sozinha não traz garantias da implementação do ensino de música em todos os currículos escolares, visto que o Brasil possui realidades distintas em relação ao ensino e a maneira de interpretar os documentos legais sobre o ensino das artes na educação básica. Tais interpretações fazem com que cada contexto adote formatos diferentes ao inserir a música em seus currículos. Os formatos de inserção verificados, podem ser assim divididos: (i) estudos que reiteram o formato do ensino polivalente, mesmo quando nestes contextos há a presença de professores com licenciatura específica em música (ORTIZ, 2020; SENA; AMARAL, 2017; LIMA; SOUZA, 2017; OLIVEIRA et.al, 2017; VASCONCELOS, 2016; FERREIRA, 2016); (ii) estudos que inserem profissionais com formação específica em música para atender as aulas de música, respeitando a formação dos profissionais da área da Arte (MOURA, 2018; VIEIRA, 2016; BARBOSA, 2016; BORGHETTI. 2012, 2015) e (iii) estudos que inserem o ensino de música de forma extracurricular; esta última opção não atende aos requisitos legais, porém podem ser um elo importante no processo de inserção do ensino de música de forma curricular. (SILVA JUNIOR, 2020; SILVA; PEREIRA, 2019).

Ortiz (2020), ao problematizar a prática pedagógica dos professores com formação específica em música em escolas da cidade de Várzea Grande/MT, enfatizou sobre as dificuldades encontradas por estes professores ao atuarem de forma polivalente com o ensino de Arte. Os professores de música de Várzea Grande descreveram sobre o constrangimento, vivenciado por eles, ao serem obrigados a lecionar artes visuais, dança e teatro, mesmo não tendo formação nestas áreas. Ortiz (2020) conclui que o formato de ensino polivalente descaracterizou não apenas a educação musical, mas todo o ensino das Artes no ambiente escolar em Várzea Grande.

Em Macapá/AP, Sena e Amaral (2017), por meio de um estudo de abordagem qualitativa, mapearam a presença da música nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas estaduais, e como vem sendo realizado este ensino. Os autores relatam não ter encontrado nenhum professor licenciado em música atuando nesse contexto. As escolas estaduais de Macapá seguem orientações da Secretaria Estadual de Educação do Amapá – SEED - que adota o formato polivalente para o ensino das Artes. Os autores discutiram o fato relacionado aos perfis das vagas estabelecidos nos editais de concursos de contratação dos professores de Arte do estado do Amapá, como sendo responsável pela falta de profissionais de dança, teatro e música na rede, havendo apenas professores de Arte com formação em licenciatura em Educação Artística ou licenciatura em Artes Visuais.

Ao analisarem os editais dos concursos para professores do estado do Amapá, e os documentos legais referente ao ensino de Arte/Música para a educação básica, Sena e Amaral (2017) concluíram que “há um descompasso entre as políticas públicas para a educação, a SEED do Amapá e as instituições de ensino superior que hoje oferecem a formação do professor nas linguagens artísticas” (SENA; AMARAL, 2017 p. 07). As Universidades preparam os professores em uma linguagem específica da arte e a SEED do Amapá exige a atuação polivalente destes profissionais. Cabe destacar que este descompasso entre as orientações das Secretarias de Educação e as Diretrizes Nacionais para a formação dos professores na área das artes (BRASIL, 2004a, 2004b, 2004c, 2009) não acontece exclusivamente no estado do Amapá.

Os encaminhamentos na cidade de Sobral, no estado do Ceará, também evidenciam um contexto polivalente do ensino das artes, apontado por Ferreira (2016). O autor realizou um estudo com o objetivo de identificar como está sendo implementado o ensino de música no Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Sobral/CE. Ferreira (2016) relatou sobre as dificuldades encontradas referente a formação dos professores, por não terem nenhum tipo de formação inicial ou continuada na área da música. Os professores entrevistados declararam ter estruturas inadequadas para o ensino de música, ao ponto de atrapalhar as aulas de outros componentes curriculares. Neste contexto, os professores de artes visuais, educação artística e pedagogos atendem as aulas de música, as quais estão inseridas junto com as demais artes no componente curricular da Arte.

Em escolas estaduais do Rio de Janeiro, foram verificados encaminhamentos parecidos, em relação ao ensino de música inserida no currículo escolar, aos encontrados em Macapá/AP (SENA; AMARAL, 2017) e em Sobral/CE (FERREIRA,

2016). Lima e Souza (2017), ao analisarem a prática pedagógica musical, dentro das escolas de educação básica estaduais do Rio de Janeiro/RJ, buscaram incluir as discussões sobre como o modelo polivalente, presente nos editais de contratação dos professores de música, afetam as aulas de Arte/Música. Os autores relataram que a Lei nº11.769/08 e a Lei nº13.278/16 causaram pequeno impacto no processo de inserção da educação musical nos currículos das escolas do estado do Rio de Janeiro, que continuou sendo ofertada por professores sem formação específica em música.

Lima e Souza (2017) sugerem que para superar a polivalência no ensino das artes, latente na Rede Estadual do Rio de Janeiro, que seja adotada a interdisciplinaridade como abordagem de ensino, considerando que “a interdisciplinaridade requer a participação de diversos atores, incluindo estudantes e docentes com formação em outras disciplinas, favorecendo o exercício da humildade que permite troca entre os atores e potencializa o processo de ensino aprendizagem” (LIMA; SOUZA, 2017, p. 11). Não se deve ignorar a sugestão das autoras, porém para um ensino interdisciplinar em artes, outras questões emergem.

Segundo Figueiredo (2017), para que haja um trabalho interdisciplinar de forma significativa, são necessários “vários fatores e condições que envolvem parceria, diálogo, troca, atitude e preparação de uma equipe disciplinar” (FIGUEIREDO, 2017, p. 88). No caso do ensino de Arte, a equipe disciplinar pode ser formada por professores de artes visuais, professores de dança, professores de música e professores de teatro que, em conjunto, podem realizar um excelente trabalho interdisciplinar. Dessa forma, seria “possível a inclusão de experiências interdisciplinares em tal processo, desenvolvidas a partir de projetos que envolvessem parcerias entre professores de diferentes áreas do conhecimento” (FIGUEIREDO, 2017, p. 88). Enquanto um professor for responsável único pela interdisciplinaridade, o modelo polivalente permanece.

Com objetivo de compreender as ações e estratégias na implementação da música como conteúdo curricular nas escolas de Ensino Fundamental na cidade de Uberlândia/MG, Oliveira et al. (2017) analisaram as estratégias e desafios para a inserção da educação musical nas escolas municipais pelo viés de uma gestora pública. Os autores descreveram haver um certo contrassenso na educação musical em Uberlândia, pois no ano de 2016, foram redistribuídos os seis únicos professores habilitados em música, que atuavam na educação básica, para atuarem na recém-criada escola de música - Cidade da música. No entanto, a gestora destacou a intenção da administração municipal em oferecer e fortalecer a educação musical em

todos os níveis da educação básica na rede pública, com a mesma importância que as demais disciplinas do currículo escolar.

Conforme a secretária de educação, o município de Uberlândia/MG ainda não atende à legislação referente ao ensino de música em sua totalidade, que possui alguns desafios e estratégias para que a música esteja integralmente no currículo escolar. A entrevistada enfatizou a necessidade em elaborar políticas de formação de professores em música, tanto em nível superior como formação continuada; a realização de concursos públicos que respeitem a formação específica dos profissionais da Arte e incluam os habilitados em música, pois os concursos realizados anteriormente no município só contemplavam os formados em artes visuais. Daí deriva a questão de que a maioria dos professores de Arte, atuantes no quadro municipal de Uberlândia/MG, possuem formação em artes visuais ou educação artística.

Em relação às escolas estaduais de Santa Catarina, também é adotado o formato polivalente para o ensino das artes, evidenciado pelo estudo de Vasconcelos (2016). A autora analisou a presença da música de forma curricular, com foco nos municípios que fazem parte da região da Grande Florianópolis. Por meio de entrevistas com professores de música que atuam como professores de Arte na região da Grande Florianópolis, e com representantes das gerências regionais, Vasconcelos (2016) expôs a estrutura de funcionamento das aulas de Arte nas escolas do estado de Santa Catarina. Suas considerações foram que os professores ressaltaram a importância da criação da Lei nº 11.769/08, porém, afirmaram que com ela houve poucas mudanças em seus contextos de trabalho.

Os representantes das gerências regionais das escolas estaduais de Santa Catarina, acreditam que o ensino de música é de responsabilidade dos professores de arte, sendo que alguns afirmam que não têm poder para mudar a situação, o que conduz à permanência de um ensino de arte em formato polivalente. Também houve relatos de professores que preferem trabalhar nesse formato de ensino, evidenciando, assim, diversos tipos de entendimento e atuação dos professores de arte a partir das orientações legais e das medidas administrativas impostas às escolas.

No estado de Tocantins, Gomes (2020) analisou a educação musical inserida nos currículos das escolas estaduais, com foco principal na capital Palmas. A música esteve inserida de forma curricular nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Tocantins de 2013 a 2017, exclusivamente nas escolas de tempo integral. Em 2017, tanto a disciplina de música, como as de dança e teatro

foram substituídas pela disciplina intitulada “Produção e Expressão Artística”. O autor (2020) atribui essa mudança pelo fato do estado de Tocantins interpretar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - (BRASIL, 2018) como proposta de abordagem integradora das artes. Com essa medida, a prática polivalente está presente oficialmente no que se refere ao ensino de artes nas escolas estaduais de Tocantins.

No estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Mossoró, a realidade do ensino de música é tratada por Moura (2018). O autor analisa a situação do ensino de música no município, informando a existência de concurso público realizado pelo município no ano de 2013, com seis vagas disponíveis para professor de “Arte/Música”, para compor o quadro efetivo do Ensino Fundamental/Séries Finais. Moura (2018) considera pouco ter apenas seis (6) professores de música para atender as escolas públicas municipais, o que para o autor significa que não são todas as escolas de Mossoró que podem contar com um professor de música.

O município de Seropédica/RJ possui o ensino de música contando com professores habilitados/licenciados em música, conforme previsto em Lei municipal específica. Vieira (2016) investigou a implementação do ensino de música no ensino básico nas escolas municipais de Seropédica/RJ, com objetivo de analisar os principais desafios desse processo e colaborar para a continuidade deste ensino. Os Gestores das escolas de Seropédica/RJ compreendem como um avanço para a cidade ter aulas de música na rede municipal de ensino. Vieira (2016) destaca a necessidade da formulação de um currículo municipal para o ensino de música em Seropédica/RJ e da realização de formação continuada na área da música para fortalecer ainda mais o ensino de música como componente curricular nas escolas.

O ensino de música no município de Caucaia, no estado do Ceará, está inserido como um componente curricular obrigatório e com profissionais habilitados em música, de forma a respeitar a formação dos profissionais da área das Artes. Barbosa (2016) descreve que devido à efetivação de professores habilitados em música, por meio da realização de concurso público realizado no ano de 2009, o município de Caucaia/CE refuta a ideia de ensino polivalente para as artes, como já vem sendo realizado, por exemplo, na rede municipal de Florianópolis/SC, desde 1999 (BORGHETTI, 2015); na rede municipal de Salvador/BA que realiza concurso para todas as áreas artísticas desde 2003 (ALMEIDA, 2007) e na Rede Estadual do Rio Grande do Sul, desde os anos 2000, (SOUZA, 2015).

Velho (2022) evidenciou em seu trabalho, que mesmo em cidades relativamente próximas geograficamente, inseridas no mesmo estado federativo, na

mesma região, os encaminhamentos dados ao inserir o ensino de música na escola são diversificados. O autor analisou três redes municipais de ensino de uma microrregião localizados na região serrana do estado de Santa Catarina. Cada município apresentou uma forma específica ao interpretar os ordenamentos legais, que como consequência, encaminham o ensino de música em suas redes municipais de ensino de distintas formas. Em Lages/SC, o ensino de música vem sendo oferecido na grade curricular na disciplina de Arte, em formato de ensino polivalente. Os professores que atuam em Lages são orientados a lecionar todas as artes, independentemente de sua formação inicial.

Em contraponto, em Bom Jardim da Serra/SC, o ensino de música é inserido nas escolas de forma curricular, tendo grade própria, como uma disciplina autônoma intitulada como Música. Partindo da ideia da autonomia conferida pela legislação, para cada instituição ou rede de ensino em elaborar o formato de seus próprios currículos (BRASIL, 1996), o município de Bom Jardim da Serra/SC estruturou seu currículo em música e ofertando este ensino neste formato, com aulas de música de forma estruturada, e prevista de maneira curricular e para todos os alunos da rede. No terceiro município analisado por Velho (2022), São Joaquim/SC, o ensino de música é oferecido de maneira extracurricular, por meio de oficinas no contraturno escolar.

O quadro abaixo sintetiza como vem sendo encaminhado o ensino de Música e das demais linguagens artísticas, em diversos contextos escolares brasileiros, em âmbitos das escolas pertencentes às redes municipais ou estaduais de ensino, conforme os trabalhos dos autores consultados.

Quadro 1 – Encaminhamentos dados as aulas de Arte e Música

<b>Cidade/ou rede de ensino</b>	<b>Formato da aula de Arte</b>	<b>Contratação de habilitados em Música</b>	<b>Aula de Música</b>	<b>Autor/Ano de publicação</b>
Várzea Grande/MT	Polivalente	Sim	No componente curricular Arte	Ortiz (2020),
Macapá/AP	Polivalente	Não	No componente curricular Arte	Sena e Amaral (2017),
Sobral/CE	Polivalente	Não	No componente curricular Arte	Ferreira (2016).
Rede Estadual do Rio de Janeiro	Polivalente	Não	No componente curricular Arte	Lima e Souza (2017)
Uberlândia/MG	Polivalente	Não	No componente curricular Arte	Oliveira e colaboradores (2017)
Rede Estadual de Santa Catarina	Polivalente	Não	No Componente curricular Arte	Vasconcelos (2016)

<b>Cidade/ou rede de ensino</b>	<b>Formato da aula de Arte</b>	<b>Contratação de habilitados em Música</b>	<b>Aula de Música</b>	<b>Autor/Ano de publicação</b>
Rede Estadual de Tocantins	Polivalente	Não	No Componente curricular Produção e Expressão Artística	Gomes (2020)
Lages/SC	Polivalente	Sim	No Componente curricular Arte	Velho (2022)
Bom Jardim da Serra/SC	Polivalente com aulas de Música separada das demais artes	Sim	No Componente curricular Música	Velho (2022)
Mossoró/RN	Polivalente com aulas de Música separada das demais artes	Sim	No Componente curricular Arte/Música	Moura (2018)
Seropédica/RJ	Polivalente com aulas de Música separada das demais artes	Sim	No Componente curricular Música	Vieira (2016)
Caucaia/CE	Um professor para cada Linguagem artística – Artes visuais; Dança; Música e Teatro	Sim	No Componente curricular Música	Barbosa (2016)
Florianópolis/SC	Um professor para cada Linguagem artística – Artes visuais; Dança; Música e Teatro	Sim	No Componente curricular Música	Borghetti (2015)
Salvador/BA	Um professor para cada Linguagem artística – Artes visuais; Dança; Música e Teatro	Sim	No Componente curricular Música	Almeida (2007)
Rede Estadual do Rio Grande do Sul	Um professor para cada linguagem artística – Artes visuais; Dança; Música e Teatro	Sim	No Componente curricular Música	Souza (2015)
São Joaquim/SC	Polivalente	Sim	Oficinas - extracurricular	Velho (2022)
Palhoça/SC	Polivalente	Sim	Oficinas - extracurricular	Silva Júnior (2020)
Ingá/PB	Polivalente	Sim	Oficinas - extracurricular	Silva e Pereira (2019)

Fonte: Elaborado pelo autor com base na revisão de literatura realizada

Os estudos expostos até aqui, e ilustrados no quadro a cima, demonstram como os diferentes contextos educacionais brasileiros encaminham o ensino musical nas escolas de educação básica. A diversidade de realidades encontradas em mostra-se como um desafio para a implementação do ensino de música de qualidade e com profissionais capacitados. São recorrentes algumas discussões na literatura específica, como a polivalência, o formato dos editais de contratação dos

professores de arte, a falta de materiais, a precariedade ou falta de espaços adequados ao ensino, a baixa carga horária e a desvalorização da área em comparação com outros componentes curriculares.

A legislação favorece a presença das diferentes linguagens artísticas no currículo escolar e cabe aos sistemas educacionais as decisões sobre a forma como cada uma será oferecida na escola. Os exemplos apresentados indicam a diversidade de oferta do ensino de música, incluindo sua inserção no formato polivalente na disciplina Arte, em disciplina específica de Música e em atividades extracurriculares. A revisão destes formatos, em diversos contextos, poderia favorecer uma presença mais efetiva de professores especialistas em cada linguagem, oferecendo um ensino de qualidade, fortalecendo o ensino das artes nas escolas de educação básica com profissionais capacitados.

#### 4 OS SABERES DOCENTES EM MAURICE TARDIF

A partir dos anos de 1980, emergem estudos na área da Educação, em âmbito internacional, que se debruçam na temática sobre os saberes específicos que caracterizam a profissão de professor (NUNES, 2010). Tais estudos circundam questões como: quais seriam os saberes docentes básicos e indispensáveis na atuação do professor? Qual a natureza desses saberes? São apenas técnicos? Ou apenas cognitivos? De natureza Social? De natureza científica? Estas questões são tratadas pelo sociólogo e filósofo Maurice Tardif.

A obra de Tardif (2014) tem sido dedicada a estudos sobre a temática dos saberes docentes e ao debate sobre o desenvolvimento profissional do professor. A partir de estudos desse tipo, reconhece-se a existência desses saberes para o exercício e o fortalecimento da profissão docente. O autor ressalta que os saberes docentes dos professores não é algo “que flutua no espaço”, ao contrário, está diretamente relacionado com a pessoa e a identidade deles e “com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2014, p. 11). Por isso, ao estudar estes saberes, é importante relacioná-los com todos os elementos que constituem o trabalho docente.

Em seu trabalho, ao articular aspectos sociais e individuais dos saberes docentes dos professores, Tardif (2014) busca refutar dois conceitos: (i) *sociologismo* e (ii) *mentalismo*. Em oposição ao *sociologismo*, Tardif (2014) argumenta que essa perspectiva nega a participação dos professores como sendo atores com capacidades e com conhecimentos para transformar suas próprias ações, ficando delegada essa função “a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola”, (2014, p. 15). Daí a importância em escapar deste conceito, pois “levado ao extremo, o *sociologismo* transforma os atores sociais em bonecos de ventríloquo” (2014, p. 15).

Tardif (2014) explana o *mentalismo* como forma de reduzir os saberes dos professores a apenas aspectos cognitivos ou processos mentais. Para ele, depois da decadência do *behaviorismo* na América do Norte, o *mentalismo* e suas ramificações “parece ser a concepção de conhecimento predominante na educação, tanto em relação ao ensino quanto em relação à aprendizagem”. (TARDIF, 2014, p.12).

Em oposição ao *mentalismo*, Tardif (2014) entende o saber docente como social: (i) social “porque é partilhado por todo um grupo de agentes” (p. 12), ganhando sentido somente quando exposto a uma situação coletiva de trabalho; (ii) “porque sua

posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização” (p. 12), como, por exemplo, a legislação, planos políticos-pedagógicos, currículos, sistemas de educação e conselhos de educação, ministério da educação, entre outros; (iii) porque os objetos são sociais, práticas sociais, “portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (p. 13); (iv) “porque o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) evoluem com o passar do tempo” (p. 14); e por fim, (v) é social “por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. (p. 14).

Para desenvolver seu pensamento, Tardif (2014) estabelece conceitos para correlacionar os saberes dos professores entre o individual e o social, ao qual ele chamou de “fios condutores”, sendo: (i) saber e trabalho; (ii) diversidade do saber; (iii) temporalidade do saber; (iv) a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber e (v) saberes humanos a respeito de seres humanos. Ao descrever estes fios condutores, o autor expõe as inúmeras possibilidades que os saberes docentes podem fazer emergir, readaptarem-se, sendo substituídos ou até mesmo abandonados. Conforme a interação do que é o individual do professor, suas vivências - ao longo de sua carreira profissional -, além de suas escolhas - ao serem colocados em movimento nas relações de interação com o seu trabalho e com todos os agentes que o compõem -, seus saberes são repensados na medida em que estes professores sejam prático-reflexivos.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são o conjunto de saberes que podem ter origens diversas, como: livros didáticos, programas escolares, conteúdos a serem ensinados ou mesmo da própria experiência do professor. Esses saberes implicam diretamente nas atividades docentes. Tardif (2014) os classificou em quatro categorias, sendo elas: (i) os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); (ii) os saberes disciplinares; (iii) os saberes curriculares; e, por fim, (iv) os saberes experienciais.

Os saberes da *formação profissional*, como o próprio nome sugere, tomam como base a ciência e a erudição, sendo um “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36). O professor toma contato com estes saberes por meio de sua formação acadêmica inicial ou continuada,

nas universidades ou nas instituições educacionais. São conhecimentos legitimados por essas instituições, normalmente relacionados às técnicas e métodos de ensino, sendo repassados aos professores ao longo de suas carreiras.

Os saberes *disciplinares* estão relacionados com a área ou com o campo de conhecimento, disciplina ou componente curricular a ser ensinado, como por exemplo: a matemática, as ciências, as linguagens ou a música. Esses saberes são construídos historicamente pela humanidade, administrados pela comunidade científica e podem ser repassados por intermédio das instituições educacionais.

Os saberes *curriculares* são advindos da forma com que as escolas administram os conhecimentos socialmente construídos. São os “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38). É a maneira como os conhecimentos são tratados, dosados e repassados pelas instituições educacionais aos seus alunos e que os professores devem adotar para repassar o conhecimento aos alunos.

Já os saberes *experienciais* são aqueles adquiridos ao longo da prática docente, durante a vivência prática com os alunos ou até mesmo na troca de experiências com os colegas de profissão. Dessa maneira, eles “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, 2014, p. 38).

Para Tardif, os saberes – da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais – não são estáticos, pré-definidos e imutáveis; pelo contrário, por considerar à docência uma profissão de interações sociais, o professor vai dominando progressivamente esses saberes ao longo de sua carreira. O autor também considera as experiências familiares e escolares, acontecidas antes da formação para exercer a profissão docente, como sendo fontes da formação profissional do professor.

Para Tardif (2014), o saber docente tem como principal característica a diversidade, sendo um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p. 54). Para o autor, só tem coerência a análise sobre o saber docente quando é assumida a característica sobre sua diversidade, em relação à origem desses saberes docentes, que “é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos,

provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. (TARDIF, 2014, p. 18).

Esta fundamentação teórica, com base nos estudos de Tardif (2014), foi considerada adequada a este trabalho, levando em conta que a atuação de professores de Arte de Chapecó, ao lecionarem música, está relacionada a um conjunto de saberes. A partir dos conceitos desenvolvidos por Tardif (2014), foram identificados e descritos os saberes docentes, relacionados ao processo de quando ensinam música em suas aulas, dos seis professores de Arte entrevistados para esta pesquisa.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Goldenberg (2004) descreve a metodologia como sendo o caminho da pesquisa científica. Gil (2002) complementa considerando que este caminho deve ser evidenciado por meio da descrição dos procedimentos que serão adotados pelo pesquisador em relação à realização da pesquisa, como, por exemplo: o tipo de pesquisa, o universo de pesquisa, as técnicas de coleta e análise de dados, dentre outros aspectos.

Esta pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, incluindo análise documental e entrevistas semiestruturadas. As pesquisas qualitativas têm o intuito de compreender a complexidade de forma detalhada referente ao que se é pesquisado, dialogando de forma direta com os sujeitos envolvidos no contexto estudado e considerando os significados que estes sujeitos atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2014).

Outras características da pesquisa qualitativa são apontadas por Creswell (2014), como: (i) a participação fundamental dos sujeitos da pesquisa, pois qualificam o problema apontado; e (ii) o pesquisador como um instrumento-chave no processo de coletar, interpretar e analisar os dados obtidos por meio das entrevistas, observações e/ou análises de documentos. Assim, o resultado de uma pesquisa poderá chamar a atenção para possíveis mudanças, como tomadas de consciência sobre o problema estudado por parte dos sujeitos envolvidos nos contextos pesquisados (CRESWELL, 2014).

A abordagem qualitativa foi escolhida como sendo a mais adequada para esta pesquisa, na medida em que buscou ouvir os professores de Arte. Deu-se voz a estes professores, no que concerne às suas práticas profissionais, conhecendo como se sentem e interpretam o seu trabalho, quais são as suas concepções e pretensões referente ao ensino de Arte.

A análise documental também fez parte desta pesquisa, de forma que contribuiu para uma melhor compreensão da problemática apresentada. Os documentos podem ter origens diversas (LÜDKE; ANDRÉ, 2003) e, no caso desta pesquisa, incluíram Leis e outros tipos de documento que tratam do ensino de Arte e de música na educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e o Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Chapecó/SC (CHAPECÓ, 2019).

Para a geração de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Para Gil (2008), a entrevista, de modo geral, é uma maneira de interação social realizada na “forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (p. 109). Partindo do problema de pesquisa, e com o intuito de ampliar as discussões a serem levantadas, a realização das entrevistas tomaram como ponto de apoio um roteiro de formato aberto, que tiveram como objetivo, discutir o tema de maneira a obter o máximo de informações.

A entrevista buscou valorizar os conhecimentos, as concepções, as impressões, as ansiedades, os desafios dos participantes com relação ao ensino de Arte no Ensino Fundamental. Para isso, o entrevistador buscou criar um ambiente favorável à entrevista. Como descrevem Lakatos e Marconi (2010), “a função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder” (p. 82). Para tal, as entrevistas foram realizadas de forma que os entrevistados ficassem à vontade com a situação, com liberdade para fornecer as respostas ou até mesmo de não as responder.

Todas as entrevistas foram realizadas de forma individual, presencialmente, somente o pesquisador e o participante, no local de trabalho de cada participante, respeitando a disponibilidade de dia e horário de cada um. As entrevistas foram gravadas e transcritas, o que possibilitou a análise dos dados.

Para a seleção dos participantes da pesquisa, foi considerada uma amostra intencional. Esse tipo de amostragem consiste em selecionar indivíduos e locais para o estudo que possam, intencionalmente, contribuir para a compreensão do problema de pesquisa e para o fenômeno central do estudo (CRESWELL, 2007). No entanto, não se trata de uma seleção sem critérios: “[...] não se sugere dessa forma, necessariamente, amostragem aleatória ou seleção de um grande número de participantes e locais” (CRESWELL, 2007, p. 190).

Como descreveu Creswell (2007), o pesquisador define a escolha da amostragem com intencionalidade, elegendo o perfil adequado dos participantes que serão entrevistados. Além disso, o pesquisador segue critérios emergentes de sua pesquisa e as condições para a sua realização, selecionando “[...] sujeitos que sejam essenciais para esclarecimento do assunto; facilidade de encontrar as pessoas; tempo dos indivíduos” (TRIVIÑOS, 1990, p.133), dentre outros critérios.

O contexto de realização desta pesquisa é a cidade de Chapecó, localizada no oeste de Santa Catarina. Os participantes deste estudo são professores que lecionam o componente curricular Arte no Ensino Fundamental, em escolas da Rede Municipal

de Ensino. Em levantamento realizado previamente, a rede de ensino municipal de Chapecó/SC conta com 51 professores de Arte, que atuam em 83 escolas, tanto nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, quanto no ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Foram entrevistados seis participantes/professores. Os critérios de seleção estão ligados com o tempo de atuação docente destes professores na RMEC, pois os saberes docentes de cada professor podem ganhar formatos diversos, e perspectivas diferentes ao serem considerados o seu tempo de atuação docente e a sua experiência no ensino (TARDIF, 2014).

Para compor o quadro de participantes, foram convidados dois professores que possuem entre um a quatro anos de experiência com o ensino de Arte RMEC; dois professores que possuem entre cinco a oito anos de experiência na mesma rede e dois professores que possuem mais de oito anos de experiência como professores de Arte nas escolas municipais de Chapecó. Assim, objetiva-se obter os dados diretamente com os professores de Arte, selecionados de maneira intencional.

Com o auxílio da equipe administrativa da Secretaria de Educação de Chapecó, que forneceu uma lista dos professores de Arte que atuam no Ensino Fundamental, e seus respectivos tempos de atuação, foi possível verificar os professores que se encaixavam nos critérios pré-estabelecidos por este estudo, e que estavam dispostos a colaborar por meio de entrevista.

A primeira etapa deste estudo caracteriza-se como uma análise documental do “Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Chapecó/SC” - CEFC - (CHAPECÓ, 2019a), documento orientador da educação na etapa do Ensino Fundamental em Chapecó, tendo como foco principal da análise o componente Arte.

Também foram realizadas análises das orientações estabelecidas no “Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Chapecó/SC” (CHAPECÓ, 2019) e outros documentos pertinentes, tais como: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017); o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense – CBTC – (BRASIL, 2019); as Diretrizes para operacionalização do ensino de música na Educação Básica (BRASIL, 2016b) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (BRASIL, 1996) que abarca a Lei n. 11.769/08 (BRASIL, 2008) e a Lei 13.278/16 (BRASIL, 2016a).

A segunda etapa deste trabalho foi a coleta de dados por meio de entrevistas com os professores de Arte, que trabalham no Ensino Fundamental nas escolas municipais da cidade de Chapecó. As entrevistas foram realizadas nos meses de

julho e agosto de 2022, com duração de 50 a 70 minutos, todas realizadas nas escolas de atuação dos professores. Todos autorizaram apenas a gravação do áudio de suas falas, que foram captadas pelo telefone celular e computador portátil do pesquisador para possibilitar as análises dos dados coletados.

Os profissionais foram convidados a conceder a entrevista ao pesquisador de forma voluntária e com prévia autorização, conforme previsto nas orientações do termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Apêndice A). O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B deste texto.

Esta pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos necessários para o seu desenvolvimento, para tanto, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (CEP), com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE - :57973822.5.0000.5564 (Anexo A) e realizado com a devida anuência das instituições e das pessoas envolvidas.

## 6 CONTEXTO PESQUISADO

Esta seção apresenta o contexto de realização da pesquisa, considerando as análises das informações coletadas nas entrevistas com os participantes, convergindo com a fundamentação teórica e a legislação sobre o ensino de música já listados anteriormente.

### 6.1 EDUCAÇÃO MUSICAL EM CHAPECÓ

Como início da contextualização deste estudo, serão apresentados alguns espaços e instituições que contribuem com a educação musical em Chapecó, sendo estes fomentados principalmente pelo poder público e que influenciam de algum modo na formação musical dos chapecoenses. As informações sobre os espaços e instituições tratadas aqui, se fazem necessárias pelo fato de fazerem interlocuções com as falas dos professores de Arte participantes deste estudo.

De maneira breve, será exposta a educação musical em Chapecó promovida nos seguintes espaços: Centro de Cultura e Eventos, Escola de Artes de Chapecó, Orquestra Sinfônica de Chapecó, Programa Arte Cidadã, Unochapecó e o Projeto Bandas Escolares da Secretaria de Educação de Chapecó.

O Centro de Cultura e Eventos Municipal “Plínio Arlindo De Nes”, possui mais de 12.000m<sup>2</sup>, com quatro auditórios, um salão de convenções (capacidade: 2000 pessoas), estacionamento, teatro (capacidade: 1000 cadeiras), e várias outras salas de uso diversificado, como a sala de ensaio da Orquestra Sinfônica de Chapecó e salas destinadas às aulas de música, dança, teatro do Programa Arte Cidadã – PAC.

Localizado no centro de Chapecó, o Centro de Eventos movimenta, entre outros setores, o setor cultural, sendo sede de realização de vários eventos relacionados à música, como: Encontro Nacional de Orquestras; Encontro de Coros; Encontro de Coros Universitários; Semana da Música; e recitais anuais de música dos alunos e professores da Escola de Artes de Chapecó e o espetáculo anual do Programa Arte Cidadã, entre shows musicais particulares e eventos musicais escolares em geral.

A Orquestra Sinfônica de Chapecó tem sua sala de ensaio nas dependências do Centro de Cultura e Eventos. Suas atividades iniciaram em 2009 nas dependências da Escola de Artes de Chapecó, resultado de uma parceria entre a Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, Fundação Cultural, Escola de Artes e do Conservatório de Música do 2º Batalhão de Polícia Militar de Chapecó. Em sua

formação, a orquestra conta com 40 instrumentistas e 30 cantores (CHAPECÓ, 2019d).

No ano de 2022, a Orquestra Sinfônica de Chapecó possuía dois regentes e 15 instrutores, sendo: um regente da orquestra; um regente do coro; dois instrutores de violino; dois de viola; três de violoncelo; três de sopros; dois de percussão; um pianista correpetidor e dois preparadores vocais (CHAPECÓ, 2022a). A Orquestra é administrada pela Associação Amigos da Orquestra Sinfônica de Chapecó - AAOOSC, mantida pela Prefeitura Municipal de Chapecó, por meio da Fundação Cultural de Chapecó – FCC.

O Programa Arte Cidadã – PAC, foi criado em 2005 com objetivo de oferecer acesso cultural aos chapecoenses de maneira descentralizada, ofertando aulas nas áreas de dança, música e teatro. Em sua dinâmica de funcionamento está a Fundação Cultural de Chapecó – FCC, que administra o programa e dá suporte técnico; a Prefeitura Municipal, que disponibiliza os Professores; e as instituições parceiras ( ONGs, Socioeducativos, Escolas públicas estaduais e municipais, Centros comunitários, Universidades, que se comprometem com a estrutura física, acompanhamento pedagógico e divulgação adequada para a realização dos cursos em diferentes bairros, de interesse da comunidade.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (CHAPECÓ, 2022c), o PAC e a OSC atendem mais de 1000 alunos por ano, em parceria com mais de 20 espaços espalhados pela cidade bem como espaços geridos pela administração municipal” (CHAPECÓ, 2022c, p. 09).

Outra importante instituição na formação artística e cultural da cidade é a Escola de Artes de Chapecó. Criada em 1979 por meio da Lei Municipal Nº 052/79 (CHAPECÓ, 1979), está situada no centro da cidade, mantida em parceria entre o poder público municipal - responsável pelos custos de funcionários, professores e do espaço físico -, e a Associação de Pais e Professores (APP) da Escola de Artes de Chapecó - que contribui com despesas extras, em geral.

Segundo o Plano Político-Pedagógico da Escola de Artes de Chapecó (CHAPECÓ, 2019c), são ofertados cursos na área da Dança, Música e Artes Visuais. No total são 30 cursos técnicos, além de ofertar cursos extras para toda a comunidade em formato de oficinas de curta duração e em parceria com diversas instituições.

A escola de Artes é um espaço procurado com frequência por estudantes de Licenciatura na área das artes, como complementação de estudos, e por professores

de Arte que atuam na Rede de Ensino Municipal de Chapecó, que buscam cursos, os quais possam contribuir com suas formações.

Referente ao ensino superior, Chapecó é sede da Unochapecó - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, instituição comunitária, pioneira no ensino superior na cidade. Atuando desde a década de 1970, oferta mais de 50 cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação e projetos de extensão. O curso de graduação em Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas foi ofertado de 1996 a 2004, sendo substituído em 2005 pelo curso de Artes Visuais, que é ofertado até os dias atuais. O curso de Licenciatura em Música foi criado em 2018 e abrange projetos de extensão como a Orquestra Universitária, Coro Universitário e o Projeto Musicando, alguns destes já existiam antes da criação da licenciatura. Além dos cursos de extensão aos universitários e a comunidade em geral, também corrobora na realização de eventos musicais, como o Encontro Nacional de Orquestras e Encontro de Coros Universitários.

Em 2021, a Unochapecó passou a ofertar o curso de Licenciatura em Artes, em formato polivalente – com todas as linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro – o que causa estranheza, pois o referido curso não encontra bases em diretrizes nacionais para cursos em nível superior, pois as diretrizes são para as linguagens artísticas em cursos específicos (BRASIL, 2004a, 2004b, 2004c, 2009). Havendo a opção em ofertar as Licenciaturas em Dança ou Teatro, que ainda não existem na instituição, a Unochapecó optou por inserir em sua grade de cursos o de Artes, e em formato polivalente, que é muito criticado na literatura.

A Unochapecó é a principal instituição formadora dos professores de Arte que atuam nas escolas de Chapecó e região. Foi a formadora de cinco, dos seis professores que concederam entrevista para essa pesquisa. Tem importante papel na formação continuada dos professores das diferentes áreas, oferecendo o Mestrado em Educação, Licenciaturas em Artes Visuais, Licenciatura em Música e Licenciatura em Artes.

Em resposta a Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008) - que mais tarde foi substituída pela 13.278/16 (BRASIL, 2016a) - referente a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica -, a Secretaria de Educação de Chapecó – SEDUC, no ano de 2008 criou o projeto Bandas Escolares - popularmente chamadas de fanfarras, banda marciais ou bandas de marcha - formada por instrumentos de percussão e lira de teclas. Na época, foram escolhidas cinco Escolas Básicas Municipais – EBM - para receber o projeto, sendo: Rui Barbosa; Severiano Rolin de Moura; André Marafon;

Jardim do Lago e Vila Real - todo o projeto foi custeado com recursos da SEDUC, “os uniformes e os instrumentos devidamente não tem custo para os alunos. A Secretaria Municipal é responsável pela aquisição e reposição de todo o material necessário”. (LORENZETTI; TOZZO, 2009, p. 4900).

O projeto com as bandas é um importante marco para o desenvolvimento e a inserção do ensino de música nas escolas de educação básica municipais, porém, a existência de um projeto em formato extracurricular não garante acesso à educação musical para todos os alunos, e não exige o cumprimento da lei 13.278/16 (BRASIL, 2016a) que orienta sobre o ensino de música – e das demais artes – que deve ser para toda a educação básica, de forma a ser previsto nos currículos escolares. (FIGUEIREDO, MEURER, 2016). Dessa forma, o Projeto Bandas Escolares deveria ser tratado como um caminho de acesso ao ensino musical para todos os estudantes da RMEC, e não como um projeto para poucos e com fim em si mesmo ou de cunho apenas de apresentações no dia da Independência do Brasil.

O Projeto Bandas Escolares esteve em funcionamento de 2008 até 2019, atendendo mais de 250 alunos por ano, segundo a SEDUC, com suspensão das atividades a partir do ano de 2020, devido a pandemia do Coronavírus, não havendo o retorno das atividades até a atualidade.

## 6.2 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ

A Rede Municipal de Ensino de Chapecó – RMEC possui um total de 83 unidades educativas com 1.657 professores que atendem as etapas de Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), sendo este número variável a cada ano, visto que os professores ao serem Admitidos em Caráter Temporário - ACT - podem escolher trabalhar com carga horária de 10, 20, 30 ou 40 horas semanais.

O total de alunos, somando todas as etapas de ensino, para o ano de 2019 foi de 22.483 alunos (CHAPECÓ, 2019a). Esse número de alunos vem aumentando a cada ano, visto que Chapecó é uma cidade procurada por estudantes e trabalhadores de outros municípios, estados e até de outros países, principalmente pelo aumento de imigrantes, que em busca de trabalho, se instalam na cidade e matriculam seus filhos nas escolas da RMEC.

Segundo o documento denominado Plano de Ação da Secretaria de Educação de Chapecó (SEDUC/2018/2020), disponível no site da prefeitura municipal, o Ensino

de Jovens e Adultos - EJA contava até 2020 com 50 turmas e 809 alunos matriculados. No Ensino Fundamental - entre o 1º ao 9º anos - das escolas urbanas de Chapecó eram atendidas 391 turmas com 9.138 alunos. Já as escolas do campo de Chapecó possuíam 48 turmas com 822 alunos, totalizando 439 turmas e 9.960 alunos, apenas no Ensino Fundamental da Rede. (CHAPECÓ, 2018a)

Os professores de Arte da RMEC atendem o EJA e todo o Ensino Fundamental, entre o 1º e o 9º anos, com duas horas-aulas semanais em cada turma, sendo contratados a partir de editais de concursos públicos de efetivação ou de Admissão em Caráter Temporário – ACT. Eram 51 professores de Arte no ano de 2022, entre professores efetivos e professores ACTs na RMEC.

### 6.3 CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ - SC - CEFC: ARTE E MÚSICA

O atual currículo que orienta a educação básica na cidade de Chapecó foi homologado no ano de 2019, por meio da Portaria 578 de 29 de novembro de 2019, (CHAPECÓ, 2019a)<sup>2</sup>. O documento é resultante de discussões sobre currículo, alicerçado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e no Currículo construído pelos municípios de abrangência da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSOC, 2019). Tem como objetivo apoiar os currículos das escolas municipais: “servirá, portanto, de base para que as instituições educativas (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e para que os professores organizem seus projetos e respectivos planos de aulas”. (CHAPECÓ, 2019a, p. 12). Dessa forma, o documento busca orientar, definir e estruturar de forma teórica e metodológica a prática pedagógica no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Chapecó.

O Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Chapecó - CEFC - é formado por oito seções: na primeira seção é apresentada a contextualização histórica da construção do documento; a seção dois versa sobre as diretrizes da

---

<sup>2</sup> Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://web.chapeco.sc.gov.br/documentos/Secretarias/Educa%C3%A7%C3%A3o/Proposta%20Pedag%C3%B3gica%20da%20SEDUC%202020/4%20ANEXO%20IV%20-%20CURR%C3%8DCULO%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20DA%20REDE%20MUNICIPAL%20DE%20ENSINO%20DE%20CHAPEC%C3%93%20Oficial.pdf](https://web.chapeco.sc.gov.br/documentos/Secretarias/Educa%C3%A7%C3%A3o/Proposta%20Pedag%C3%B3gica%20da%20SEDUC%202020/4%20ANEXO%20IV%20-%20CURR%C3%8DCULO%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20DA%20REDE%20MUNICIPAL%20DE%20ENSINO%20DE%20CHAPEC%C3%93%20Oficial.pdf)

educação básica e suas implicações para a organização do currículo municipal; a seção três aborda sobre a diversidade como um princípio formativo; a seção quatro discorre sobre a concepção de aluno da rede municipal e o perfil desse aluno nas diferentes etapas - Fundamental I, II e EJA; a seção cinco aborda o perfil e o papel do professor de uma forma geral, não havendo indicações específicas deste perfil e papel para o professor de Arte; a seção seis descreve o planejamento e a sua importância em relação aos processos de ensino aprendizagem; a seção sete apresenta a avaliação formativa; a última seção, a oito, traz a organização curricular e os textos introdutórios de cada componente e os seus respectivos quadros curriculares.

Os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola fazem parte da Área das Linguagens. O componente Matemática está inserido na Área da Matemática; o componente Ciências corresponde à Área de Ciências da Natureza; Geografia e História compõem a Área das Ciências Humanas; por fim, a Área do Ensino Religioso e a Área dos Temas Contemporâneos Transversais, como é ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 2: Contextualização dos componentes curriculares no CEFC

<b>Área</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Paginação</b>
Linguagens	Língua Portuguesa	49 a 140
Linguagens	Arte	141 a 205
Linguagens	Educação física	206 a 245
Linguagens	Língua Inglesa	246 a 280
Linguagens	Língua Espanhola	281 a 301
Matemática	Matemática	302 a 364
Ciências da Natureza	Ciências	365 a 401
Ciências Humanas	Geografia	402 a 434
Ciências Humanas	História	435 a 470
Ensino Religioso	Ensino Religioso	471 a 481
Temas Contemporâneos Transversais	Conhecimentos Integrados	482 a 489

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Currículo do Ensino Fundamental de Chapecó - CEFC - (CHAPECÓ, 2019)

Com 497 (quatrocentos e noventa e sete) páginas, o documento contempla todas as linguagens da Arte, que ocupam 66 páginas. Os outros componentes são apresentados da seguinte forma, em termos de quantidade de páginas: Língua Portuguesa - 92 páginas; Matemática – 63 páginas; Educação física – 41 páginas; Língua Inglesa – 35 páginas; Língua Espanhola – 21 páginas; Ciências – 37 páginas;

Geografia – 32 páginas; História – 35 páginas; Ensino Religioso – 16 páginas e Conhecimentos Integrados - 4 páginas.

Na Área das Linguagens, está o componente Arte, que versa sobre artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas, denominando cada uma como “unidade temática”. Possui texto introdutório de cinco páginas, com o objetivo de apresentar o papel da Arte na formação do educando. Ao realizar a leitura destes pressupostos, nota-se uma vontade expressa pela formação integral do indivíduo, autônomo e crítico em Arte e na vida como um todo. Observa-se que as estruturas e orientações da BNCC (2018) orientam de forma direta o CEFC (2019), principalmente no que se refere às competências, às dimensões do conhecimento (criação, crítica estesia, expressão, fruição e reflexão) no percurso formativo do aluno e o uso das terminologias.

Pensar as artes visuais, a dança, a música e o teatro como unidades temáticas ou como conteúdos do componente Arte é reduzir a abrangência existente destes conhecimentos, que muitas vezes, restringe-se à informação e não a um saber fazer, saber refletir ou saber criticar. A Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB - alertou sobre os usos equivocados das terminologias: “Reduzir estas expressividades a conteúdo é inconcebível em um país com histórico de lutas pela democratização do ensino de Arte que tem o Brasil”. (FAEB apud SANTOS, 2019, p. 08). O uso inapropriado dos termos vem sendo replicado nos documentos que orientam os currículos, desde o nacional (BNCC), o estadual (BCTC) e o municipal, como é o caso de Chapecó (CEFC), ao denominarem as linguagens artísticas - artes visuais, dança, música e teatro - como unidades temáticas ou apenas como sendo conteúdos.

Na sequência são apresentados, no CEFC, quadros que estruturam o currículo em Arte, em cinco campos de articulação, da seguinte forma: Unidade temáticas - que descrevem as linguagens artísticas das artes visuais, da dança, da música, do teatro e das artes integradas; Habilidades – que expõe o código alfanumérico; Objeto do conhecimento – que se diferenciam conforme a unidade temática e o ano escolar; Especificação do objeto de conhecimento – que objetiva um diálogo entre todos estes campos com a prática em sala de aula de forma a subsidiar o percurso formativo do estudante; segundo o próprio documento, este campo “não possui a intenção de elencar conteúdos, mas sim, preencher lacunas não especificadas nas habilidades, questões essas específicas de nosso contexto escolar” (CHAPECÓ, 2019a. p. 144); e Critérios de avaliação – que oferecem instrumentos que podem ser estruturados conforme as temáticas trabalhadas.

Referente à construção de um percurso formativo em arte e música, a BNCC expõe habilidades que devem ser desenvolvidas em Arte, divididas em dois grandes blocos: 1° ao 5° ano, contendo 26 habilidades e do 6° ao 9° Ano contendo 35 habilidades. O currículo de Chapecó se organiza da seguinte forma: 1° e 2° ano juntos, 3° ano; 4° ano; 5° ano; 6° e 7° juntos e 8° e 9° também juntos, contemplando todas as 61 habilidades previstas na BNCC (2018). Para cada linguagem artística há um percurso formativo no CEFC; especificamente, com a música, segue a mesma lógica do que é apresentado no Currículo Base do Território Catarinense - CBTC. Para melhor ilustrar, os quadros a seguir:

Quadro 3 – Arte no currículo do Ensino Fundamental no CBTC

PERCURSO FORMATIVO EM ARTE		
Blocos	Turmas/Anos	Ênfase
Bloco 1	1° e 2°	Alfabetização em Arte
Bloco 2	3°, 4° e 5°	Arte e Cultura local, regional e catarinense
Bloco 3	6° e 7°	Arte e cultura nacional e internacional
Bloco 4	8° e 9°	Arte Contemporânea

Fonte: Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, elaborado com base na BNCC (SANTA CATARINA, 2019, p. 240).

A seguir, o Quadro 4 apresenta o percurso formativo em música tendo como base o Quadro 1 na Área de Arte do Ensino Fundamental no Currículo Base do Território Catarinense. A educação musical em Chapecó segue a mesma lógica de estruturação, com algumas adaptações, ao especificar estas ênfases que estão diretamente ligadas ao ensino de música.

Quadro 4 – Música no currículo do Ensino Fundamental em Chapecó/SC

PERCURSO FORMATIVO EM MÚSICA		
Blocos	Turmas/Anos	Ênfase
Bloco 1	1° e 2°	O lúdico e o mundo das canções infantis
Bloco 2	3°	As “Funções” da música e Música local

<b>Blocos</b>	<b>Turmas/Anos</b>	<b>Ênfase</b>
Bloco 3	4°	Música Regional e de Santa Catarina
Bloco 4	5°	Paisagem Sonora; Música Brasileira
Bloco 5	6° e 7°	Paisagem Sonora, música Indígena e Afro-brasileira; Estudo dos Instrumentos musicais
Bloco 6	8° e 9°	Música no contexto cultural e sociopolítico; Música contemporânea e Uso das (Novas) tecnologias

Fonte: Criado pelo autor, com base no currículo em música do Ensino Fundamental da rede municipal de Chapecó/SC e no quadro 1.

Quando comparados os quadros apresentados, fica evidente que o currículo em música de Chapecó baseou-se no CTBC e na BNCC, na busca de um possível percurso formativo para o ensino de música. Porém, no próprio documento “compreende-se que o ensino de Arte não deve acontecer de forma linear, e sim ao passo de respeitar e promover experiências individuais e coletivas” (CHAPECÓ, 2019, p. 146).

Em vista da abrangência e das especificidades de cada linguagem artística, presentes no currículo municipal de Chapecó, depreende-se a necessidade que os professores tenham formação específica para atuarem nessa rede de ensino, pois um professor apenas, polivalente, não dá conta de tantos conhecimentos peculiares presentes no currículo. O professor terá que dar conta de todas as 61 habilidades do componente, de todos os conteúdos das quatro linguagens artísticas e de cinco possíveis percursos formativos sendo em artes visuais, dança, música, teatro e das artes integradas, e tudo isso para nove turmas diferentes, do 1° ao 9° anos.

#### 6.4 IDENTIFICAÇÃO FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta seção apresenta os seis participantes da pesquisa, sendo cinco professoras e um professor de Arte. Descreve aspectos sobre formação anterior à graduação, durante a graduação, pós-graduação, formação continuada e atuação na Rede Municipal de Ensino de Chapecó – RMEC –, informando carga horária de trabalho, tipo de contratação, tempo de atuação em anos que cada participante leciona no Ensino Fundamental.

A Professora 1 teve o primeiro contato com música em seu núcleo familiar. Durante a adolescência fez cursos de técnica vocal, piano e teoria musical com professores particulares. Possui Licenciatura em Arte, concluída em 2017 pela Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro, PR - e pós-graduação em nível de especialização em Contação de História e Musicalização Infantil, concluída em 2021.

Com relação à sua formação continuada, a Professora 1 procurou cursos de forma particular, devido à falta de oferta de capacitação sobre o ensino de música oferecido pela Prefeitura de Chapecó nas formações continuadas para os professores da RMEC em que participou. Como parte de sua busca pessoal por formação musical, entre os anos de 2018 e 2019 cursou Violoncelo e Teoria Musical no Programa Arte Cidadã e na Escola de Artes de Chapecó.

A atuação da Professora 1 na RMEC ocorre desde 2018, sempre admitida em Caráter Temporário - ACT. Atualmente, leciona Arte em duas escolas do campo, com carga horária de 40 horas semanais, atendendo alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em alguns casos com turmas multisseriadas – com duas ou até três níveis/anos ao mesmo tempo.

A Professora 2 teve seus primeiros contatos com música em seu núcleo familiar e na igreja. Possui Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, concluída no ano de 2004, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, SC. Após esse período, fez três pós-graduações em nível de especialização, atualmente cursa Mestrado em Educação na Unochapecó.

Como formação continuada, a Professora 2 destacou que, além de participar das formações oferecidas pela RMEC, também participou como cantora por dois anos do coro municipal de Chapecó, e cursou 4 anos de Desenho e 1 ano de Pintura na Escola de Artes de Chapecó.

Há oito anos, a Professora 2 atua na RMEC, de 2014 a 2017 como ACT e de 2018 a 2021 como professora efetiva. Leciona, atualmente, para alunos do 1º ao 9º ano com carga horária de trabalho de 40 horas semanais.

A Professora 3 informou que suas principais vivências musicais estão relacionadas, majoritariamente, à apreciação musical. Durante sua infância e adolescência concluiu os cursos de Desenho e História da Arte e participou das atividades das oficinas de Balé e Pintura todos ofertados pela Escola de Artes de Chapecó. Mesmo não fazendo cursos na área da música, a Professora 3 mencionou que sua passagem como aluna na Escola de Artes de Chapecó lhe proporcionou

oportunidades de apreciar vários momentos musicais como: recitais, formaturas e ensaios dos professores e alunos de música da Escola.

Graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, concluída em 1999, pela Unochapecó, SC, a Professora 3 cursou pós-graduação em nível de especialização com foco no Ensino da Arte, concluída em 2002.

Sobre a formação continuada, a Professora 3 enfatizou utilizar um livro em específico, que lhe auxilia na abordagem de assuntos musicais. Teve contato com esse livro em uma das formações oferecidas pela Rede Municipal de ensino de Chapecó – RMEC -, aos professores de Arte. Não soube informar a data ou ano dessa formação, entretanto enfatizou que este material lhe fornece subsídios de aspectos do mundo da música, que menciona em suas aulas, até os dias de hoje.

Com relação a atuação na RMEC, a Professora 3 sempre trabalhou em caráter efetivo desde o ano de 2000, com carga horária de trabalho de 40 horas semanais, lecionando para alunos do 1º ao 9º ano, em uma escola do campo.

A Professora 4 descreveu apreciar música e arte em geral, mesmo não possuindo nenhuma influência familiar durante a sua infância ou adolescência nesta área. Em 2004, concluiu a Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Unochapecó, SC. Cursou pós-graduação em nível de especialização, em Arte Educação, concluída em 2005.

Como formação continuada, a Professora 4 realizou cursos de musicalização oferecidos pela Escola de Artes de Chapecó. Enfatizou sobre um curso específico de canto coral, ofertado pela RMEC nos cursos de formação continuada aos professores de Arte, como sendo o mais proveitoso em sua formação musical de sua carreira.

Há quinze anos, a Professora 4 atua na RMEC, de 2007 a 2010 como professora ACT e de 2011 a 2021 como professora efetiva. Atualmente, continua como professora efetiva, lecionando Arte na RMEC em regime de trabalho de 40 horas semanais, para alunos do 1º ao 9º anos.

A Professora 5 relatou não ter nenhuma habilidade ou conhecimentos em música. Destacou que sua vivência com música é apenas como apreciadora por meios digitais, da internet e em plataformas e aplicativos de música. Em 2018 concluiu a Licenciatura em Artes Visuais pela Unochapecó, SC e cursou pós-graduação em nível de especialização em Metodologias do Ensino da Arte, finalizada em 2019.

Como formação continuada, a Professora 5 descreveu realizar as formações oferecidas pela RMEC aos professores de Arte e estudos filosóficos de maneira

informal, na busca de seu desenvolvimento pessoal, acreditando que esses estudos colaboram com sua prática como professora.

A atuação da Professora 5 na RMEC foi iniciada em atividades como professora de Artesanato durante um ano, em uma escola que ofertava essa modalidade aos alunos como uma oficina extracurricular, e como professora de Arte no Ensino Fundamental por dois anos. Em ambas as ocasiões foi contratada como ACT. Atualmente, continua como professora ACT lecionando Arte para alunos do 1º ao 9º ano, com uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais.

O Professor 6 mencionou que com 11 anos participou de um coro infantil, o qual era vinculado a um projeto de extensão da Unochapecó, chamado “Esporte e Emancipação”, que além do coro infantil, ofertava diversas oficinas: de matemática; dança; esportes; artes manuais; desenho, entre outras. Declarou não lembrar de detalhes sobre as atividades realizadas no coro, que apenas cantavam músicas infantis.

Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Unochapecó, SC, concluída em 2018, o Professor 6 também cursou pós-graduação a nível de especialização em Arte-educação e Terapia, concluída em 2019. Relatou que seu maior contato com música foi por meio de sua participação durante toda a sua graduação e mais três anos após a conclusão, como cantor no Coro Universitário da Unochapecó, mantido como um projeto de extensão da universidade. Pelo tempo de sua participação como coralista no coro universitário, o Professor 6 enfatizou a importância, para ele, em ministrar aulas de música na escola, mesmo tendo formação em Artes Visuais.

Com relação à atuação profissional, o Professor 6 lecionou em escolas da Rede de Ensino do Estado de Santa Catarina por dois anos. Há um ano é professor ACT na RMEC, possui carga horária de trabalho de 40 horas semanais, atendendo alunos do 1º ao 9º ano em duas escolas.

O quadro 5, logo a baixo, busca ilustrar de maneira sintetizada as informações trazidas até o momento, referente os professores de Arte participantes da pesquisa:

Quadro 5 – Professores(as) de Arte participantes da pesquisa

<b>Participante</b>	<b>Formação musical anterior a graduação</b>	<b>Graduação - Ano de conclusão</b>	<b>Pós-graduação - Ano de conclusão</b>	<b>Formação continuada</b>	<b>Tempo de atuação Na RMEC, tipo de contrato, carga horária atual, escola</b>

<b>Participante</b>	<b>Formação musical anterior a graduação</b>	<b>Graduação - Ano de conclusão</b>	<b>Pós-graduação - Ano de conclusão</b>	<b>Formação continuada</b>	<b>Tempo de atuação Na RMEC, tipo de contrato, carga horária atual, escola</b>
Professora 1	Núcleo familiar e aulas particulares de música	Licenciatura em Arte - 2017	Contação de História e Musicalização Infantil - 2021	- Violoncelo - Teoria Musical	5 anos, ACT/40h semanais 2 escolas do campo
Professora 2	Núcleo familiar e Igreja	Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas - 2004	Música/Práticas Sociais; Mestrado em Educação em andamento	- Coro Municipal de Chapecó - Desenho, - Pintura	8 anos, (4 ACT e 4 como efetiva) 40h semanais, 1 escola urbana
Professora 3	Relacionado apenas à apreciação musical	Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas -1999	Ensino da Arte - 2002	Toma como base um livro de música que recebeu nas formações de Arte da RMEC	21 anos, efetiva, 40h semanais. 1 escola do campo
Professora 4	Nenhuma	Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas - 2004	Arte Educação - 2005	Curso de Musicalização na Escola de Artes - Canto coral oferecido pela RMEC	15 anos, efetiva, 40h semanais. 1 escola urbana
Professora 5	Nenhuma	Licenciatura em Artes Visuais - 2018	Metodologias do Ensino da Arte - 2019	Somente as formações oferecidas pela RMEC	2 anos, ACT, 40h semanais 1 escola urbana
Professor 6	Coro infantil em sua infância	Licenciatura em Artes Visuais - 2018	Arte-educação e Terapia - 2019	Cantor no Coro Universitário da Unochapecó	1 ano, ACT, 40h semanais 2 Escolas urbanas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas com os(as) professores(as)

Dos seis participantes da pesquisa, as Professoras 1 e 2 tiveram os seus primeiros contatos com música em seu núcleo familiar. O Professor 6 participou de um coro infantil em sua infância; a Professora 4 descreveu ter seus primeiros contatos com música durante sua licenciatura e as Professoras 3 e 5 declararam ser apenas apreciadoras de música. Com relação ao ensino de música, dos participantes, enquanto estudantes na educação básica, apenas a Professora 1 relatou ter contato com música durante as aulas de Arte quando cursou o Ensino Médio. Chama a atenção o fato das Professoras 2, 3, 4, 5 e do Professor 6 não mencionarem formação em música quando cursaram a educação básica enquanto alunos.

Mesmo com as mudanças na legislação, e com certas indefinições, a música sempre fez parte como sendo uma das linguagens artísticas a ser ofertada na educação básica. Na década de 1970, o ensino de Educação Artística incluía o ensino de música, havendo habilitação em música como formação dos professores de Arte no ensino superior, (BRASIL, 1971). Mais tarde, quando a LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) regulamentou o ensino de arte para toda a educação básica, mas não especificou quais artes seriam, as indicações que o ensino de música faziam parte desse ensino, eram dadas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997). Em 2008 temos a aprovação do ordenamento que trouxe a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, a Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), que mesmo sendo substituída pela Lei 13.278/16, esta última não a revoga, mas a amplia, em seu texto nomeia de forma clara que além da música, o ensino das artes visuais, da dança, e do teatro são obrigatórios para toda a educação básica (BRASIL, 2016a).

A situação não relatada pelas Professoras 2, 3, 4, 5 e pelo Professor 6, referente a não terem acesso ao ensino de música em suas aulas de Arte durante suas passagens pela educação básica como alunos, denota que o ensino de música, mesmo previsto por lei, não é ofertado para muitas pessoas que cursaram a educação básica, como é apontado por diversos autores, (QUEIROZ, 2012; FIGUEIREDO, 2013; PENNA, 2002; 2015; FIGUEIREDO, MEURER, 2016; OLIVEIRA; PENNA, 2019), e esta fragilidade pode ter vários fatores. Um deles é a música ser submetida como um conteúdo da área de Arte e não como uma disciplina com autonomia dentro dos currículos escolares, como aponta Queiroz (2012), Penna (2015) e Figueiredo (2013).

Outra questão está relacionada com o perfil da formação dos professores de Arte solicitado pelos editais de contratação, que não incluem o licenciado em música para atuar na educação básica, (FIGUEIREDO; MEURER, 2016), deixando o ensino de música fragilizado, ao ser designado a responsabilidade de seu ensino a profissionais sem formação na área, que acabam reduzindo ou excluindo o ensino de música, devido à pouca ênfase ou ao tempo reduzido de aula para atender todas as linguagens artísticas. (OLIVEIRA; PENNA, 2019).

Referente à formação das(os) participantes, predomina a área das artes visuais como base de formação inicial. A Professora 1 é licenciada em Arte, as Professoras 2, 3 e 4 são licenciadas no extinto curso de Educação Artística com habilitação em

Artes Plásticas, a Professora 5 e o Professor 6 possuem Licenciatura em Artes Visuais.

A formação de todos os professores participantes da pesquisa é na área das Artes Visuais/Educação Artística ou Arte, o que é compreensível, visto que, os editais de contratação destes professores (CHAPECÓ, 2017, 2018, 2019b, 2021, 2022b) solicitam apenas essa única área da arte como requisito de formação para atuação como professor de Arte. Todos os demais professores de Arte que atuam na RMEC também possuem esta formação na área de Artes Visuais em função dos editais trazerem esta exigência. Essa regra prevista nos editais exclui a oportunidade de acesso aos licenciados em dança, música e teatro de atuarem na RMEC, ocasionando a predominância do ensino de artes visuais nas aulas de Arte, por consequência, a música acaba assumindo funções em práticas extrapedagógicas no ambiente escolar, e não como uma área de conhecimento. (BELLOCHIO, 2014).

A legislação brasileira acaba por não ser clara sobre o perfil do profissional que deve ensinar arte na educação básica, permite diferentes interpretações, conforme abordado nos estudos de Penna (2008), Figueiredo (2017a), Alvarenga e Silva (2018), Figueiredo, Schambeck e Lautério (2020).

Segundo a Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016a), o ensino de arte na educação básica compreende as artes visuais, dança, música e o teatro, porém os editais de contratação da RMEC solicitam apenas um tipo de habilitação. Dessa forma, há um descompasso referente à formação exigida para a contratação e atuação destes profissionais, que acaba por focar nas artes visuais, porém, solicita que os professores atuem com as outras linguagens artísticas, após a contratação.

Sobre os cursos de pós-graduação realizados pelos professores participantes, as Professoras 3, 4 e 5 realizaram formação em nível de especialização relacionados com Metodologias do Ensino de Arte. A Professora 1 buscou um curso que envolvesse música e educação infantil, o Professor 6 buscou especialização na área de Ensino de Arte e Terapia. A Professora 2 realizou três cursos em nível de especialização, sendo um destes cursos na área da música, sua escolha na época, foi impulsionada pela aprovação da Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), ao tornar obrigatório o ensino de música na educação básica em 2008, ocasionou mobilização nacional sobre sua implementação, como discutido por diversos autores da literatura (PENNA, 2013; FIGUEIREDO; MEURER, 2016, VASCONCELOS, 2016). Considerada um marco importante para o avanço nas discussões sobre a presença do ensino de música na

escola, sob diversos aspectos, também acabou impulsionando vários trabalhos acadêmicos que versam sobre como o poder público, as redes de ensino e as escolas se prepararam para atender a referida Lei.

A partir dos expostos até aqui, referente à identificação, formação e atuação dos seis professores participantes desta pesquisa, possibilita-se uma compreensão mais detalhada, nas próximas seções, sobre como vem sendo abordado o ensino de música nas aulas de arte nas escolas da RMEC.

## **7 O ENSINO DE MÚSICA NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

O ensino de Arte no Currículo do Ensino Fundamental de Chapecó – CEFC - (CHAPECÓ, 2019a) é estruturado de forma a atender alunos do 1º ao 9º anos, com duas aulas semanais - 45 minutos cada - , compreendendo as artes visuais, dança, música, teatro e as artes integradas, conforme orienta a BNCC (2018). O professor que leciona Arte na Rede Municipal de Ensino Chapecó – RMEC - pode ter formação apenas em licenciatura em Artes Visuais, Educação Artística ou Artes, conforme é estabelecido nos editais de concursos para contratação e efetivação destes profissionais (CHAPECÓ, 2017, 2018, 2019b, 2021, 2022b), no entanto são instruídos a atender o CEFC de forma polivalente, lecionando todas as linguagens das artes.

Do modo como está estruturado o ensino de Arte no CEFC e a forma de contratação dos professores, a interpretação que se faz é que o professor com formação em artes visuais ou educação artística dê conta de lecionar dança, música e teatro. Essa seção traz aspectos sobre como os professores interpretam o currículo em que estão inseridos e como organizam suas aulas. Um dos principais aspectos identificados no trabalho destes profissionais é a dificuldade em lecionar as linguagens artísticas para as quais receberam pouca ou nenhuma formação.

### **7.1 CONCEPÇÕES CURRICULARES**

Sobre a concepção dos professores entrevistados referente ao currículo de Arte em que estão inseridos, a Professora 1 interpreta o Currículo do Ensino Fundamental de Chapecó - CEFC - como polivalente, porém considera que a polivalência de fato não acontece. Um dos motivos é a falta de apoio aos professores de Arte, por parte da RMEC. Como um exemplo dado pela Professora 1 são as formações oferecidas

para os professores, das quais já participou, que foram voltadas especificamente para as artes visuais, com pequenas menções às outras linguagens artísticas e de maneira superficial.

A Professora 1 ressaltou que mesmo sendo instruída a lecionar todas as linguagens artísticas, a pouca carga horária de aula destinada para o componente Arte, comparado aos outros componentes do CEFC, não é o suficiente para abordar todas as linguagens artísticas, comprometendo o ensino das artes. A fragilidade no ensino das artes quando é feito apenas por um profissional – polivalente – torna este ensino superficial, como é apontado por Penna (2004).

Referente ao o currículo de Arte proposto pela BNCC (2018), a Professora 1 o considera engessado e subjetivo ao mesmo tempo:

*Eu digo engessado, porque ele traz as habilidades que devemos trabalhar, e ao mesmo tempo ele deixa muito aberto referente aos conteúdos, períodos ou movimentos da história que devem ser trabalhados. (PROFESSORA 1, entrevistada em 10/07/2022).*

Essa abertura, deixada pelo currículo na BNCC (2018) e CEFC (2019a), referente às indicações de conteúdos e períodos históricos a serem trabalhados em cada ano escolar, é considerada negativa para a Professora 1, que concorda que devido à falta de um percurso formativo, um linha histórica, os professores de Arte não conseguem entrar em um consenso sobre quais conteúdos abordar em suas aulas e muito menos em cada ano/série escolar. A Professora 1 acredita que estes aspectos deveriam ser melhor esclarecidos nos documentos curriculares.

Em contrapartida, na concepção da Professora 2, mesmo que muitos de seus colegas interpretem a abertura curricular como um empecilho, ela não o vê dessa forma, considerando essas aberturas de possibilidades como sendo um aspecto positivo. Assim, comenta sobre a BNCC (2018) e o CEFC (2019a):

*Embora alguns olhares, que ele seja um currículo fechado, com poucas possibilidades, eu sempre consigo enxergar além disso. Eu gosto de trabalhar de forma interdisciplinar. Não é o suficiente alcançar os objetivos só no meu componente, eu sempre procuro trabalhar com os outros. Aliados para alcançar melhores objetivos, enfim, ir sempre além. O próprio currículo se apresenta como aberto, que a gente pode trazer várias possibilidades a ele, então não vejo que ele nos deixa amarrados, vai muito das suas vivências das suas práticas, como que você faz, os seus métodos para trabalhar, eu gosto de trabalhar interdisciplinar, não consigo pensar outra forma, eu acho que tudo está interligado. (PROFESSORA 2, entrevistada em 14/07/2022)*

A Professora 2, além de interpretar o currículo de forma aberta, também destacou procurar a interdisciplinaridade como forma de trabalho em suas aulas, e enfatizou sobre os saberes trazidos por cada professor como um fator importante ao interpretar e dar vida ao currículo. A abertura a inúmeras possibilidades, indicada pela Professora 2, também é apontada por França (2020) ao considerar que a própria BNCC (2018) em vários trechos se apresenta como aberta a diversas possibilidades de arranjos didáticos, considerando a existência das múltiplas realidades escolares encontradas em todo o Brasil.

Na concepção da Professora 3 existem elementos importantes propostos pela BNCC (2018) para o ensino de Arte, porém burocráticos. Deu destaque a alguns aspectos relacionados às habilidades, aos códigos alfanuméricos e às especificações do objeto do conhecimento - que são questões orientadas pelo documento – como sendo novidades, que em sua opinião diminuem o dinamismo do trabalho pedagógico:

*Sobre a BNCC, é tudo novo, extremamente novo. O que eu tenho percebido, na questão sobre as habilidades e todo aquele leque gigante de coisas, também naquela parte sobre colocar a especificação do objeto do conhecimento, eu tenho achado isso tão pesado, tão burocrático, tão teórico, muito corporativo. E na escola a gente trabalha com dinamismo, então eu queria olhar e enxergar e não dar toda uma volta para trabalhar meu conteúdo. (PROFESSORA 3, entrevistada em 22/07/2022)*

A Professora 3, além de enfatizar aspectos burocráticos da BNCC (2018), fez comparações do documento vigente com o antigo currículo municipal de Chapecó, considerando o antigo documento mais dinâmico, mais claro sobre o percurso formativo proposto aos alunos, sobre conteúdos e períodos históricos a serem trabalhados em cada ano escolar, considerando difícil encontrar estes elementos de forma clara no novo currículo: “A BNCC é uma dissertação a ser interpretada”, (Professora 3, entrevista em 22/07/2022) assim, a Professora 3 só consegue ver um percurso formativo no novo currículo, somente a partir de sua própria interpretação, pois não está clara essa informação no documento.

França (2020) nos alerta sobre como os professores estão ansiosos ou desanimados com as mudanças curriculares trazidas pela BNCC (2018), que muitos ignoram o texto completo e focam a atenção apenas nos códigos alfanuméricos e nas habilidades a serem desenvolvidas. A autora pondera que se essa nova reforma curricular se resumisse em apenas colocar etiquetas novas em um fazer pedagógico antigo, seria dispensável a existência de um novo currículo (FRANÇA, 2020).

Sem o (re)pensar a prática pedagógica, sem um olhar crítico e reflexivo neste fazer, a ação de apenas inserir novas habilidades em práticas antigas, sem refletir, sem dialogar, não melhora a prática diária da educação automaticamente.

O currículo de Arte é muito abrangente, é o que exprime a Professora 4. Para ela, não há clareza sobre o percurso formativo e que os mesmos conteúdos podem ser trabalhados do 1º até o 9º ano, considerando que o CEFC para Arte deveria ter um melhor direcionamento. A Professora 4 apontou como estratégia a criação de diretrizes municipais para o ensino de Arte em Chapecó, como sendo uma das possibilidades de preencher lacunas não esclarecidas pela BNCC (2018) e pelo CEFC (2019a) referente ao ensino do componente Arte. Também informou que o Projeto Político- Pedagógico da escola em que trabalha, apenas reproduz o que já se tem nos currículos federal e municipal.

Para a Professora 4, a principal inovação proposta a partir da BNCC (2018), considerada por ela como positiva, é a mudança da forma de se pensar a didática, pois exige que o professor pare um pouco de pensar em conteúdos e foque no que ele quer desenvolver no aluno:

*Se você observar, a BNCC tem o foco nas competências e estas competências são abrangentes, então é o momento em que o professor deve parar um pouco de focar somente em conteúdos e focar no que ele quer desenvolver no aluno. Eu acho essa parte da BNCC muito importante, muito interessante porque ela movimenta o ensino de uma forma geral. (PROFESSORA 4, entrevistada em 22/07/2022).*

A Professora 4 se sente instigada didaticamente com essa mudança, ao perceber que o currículo não está focado em conteúdos, mas no desenvolvimento do aluno. O CEFC especifica que as habilidades propostas podem suscitar os mais diversos conteúdos. O item mais próximo a conteúdos presente no CEFC são as especificações do objeto de conhecimento que, segundo o documento, “não possui o intuito de elencar conteúdos, mas sim de complementar as habilidades já descritas”. (CHAPECÓ, 2019a, p. 144).

Ao ser questionada sobre como se sente ao lecionar as quatro linguagens artísticas presentes no CEFC, a Professora 4 elabora a seguinte resposta:

*Eu me sinto uma pessoa super, ultra, mega, super inteligente, por que dominar todas essas áreas, as quatro linguagens, só um super herói, ou fazer as quatro faculdades, ou passar meio século só estudando. São tentativas. Como está no nosso currículo as quatro linguagens eu não posso negligenciar o meu aluno, que de certa forma há uma negligência, porque, o*

*que eu estou passando pra ele não é o suficiente. Eu faço tentativas.*  
(PROFESSORA 4, entrevistada em 22/07/2022)

A Professora 4 descreve fazer tentativas para ensinar aquilo para o que não recebeu formação, alegando não ser o suficiente para seus alunos. Também expressa o sentimento de ser responsável por todas as linguagens artísticas a serem ensinadas na escola, por estarem presentes no CEFC (2019a), declarando que, desta forma, não é o suficiente para desenvolver um ensino de Arte satisfatório. Considerando que somente se tivesse formação nas quatro linguagens artísticas ou estudasse por muitos anos, talvez entregasse um ensino de qualidade aos seus alunos em todas as linguagens artísticas, o que para ela, ou para qualquer professor de Arte, torna-se impossível.

O currículo para o ensino de Arte, de acordo com Professora 5, deveria incluir as linguagens artísticas separadamente. Defendeu que o professor de Arte deveria atender o currículo relacionado apenas com a sua formação. O formato proposto, todas as artes juntas, atrapalham o trabalho. Relatou que em suas aulas busca atender ao currículo em artes visuais, alegando ter dificuldades devido à quantidade de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas para incluir todas as linguagens artísticas:

*Eu vejo que são muitas habilidades, não costumo estar comparando o componente de Arte com outros componentes, mas tenho a impressão que em nosso currículo municipal, nós temos muitas habilidades. Temos 35 habilidades em Arte para os anos finais, é muito, você não dá conta. Não vou saber precisamente, mas, Ensino Religioso tem umas oito habilidades, Língua portuguesa e Geografia têm menos habilidades que o componente de Arte.* (PROFESSORA 5, entrevistada em 19/08/2022).

A quantidade excessiva de habilidades, descrita pela Professora 5, em comparação com outros componentes curriculares, apresenta-se com um número expressivo na medida que o currículo do componente Arte, tanto na BNCC (2018) quanto no CEFC (2019a) propõe as quatro linguagens artísticas – artes visuais, dança, música, teatro – no mesmo componente curricular, como sendo conteúdos de Arte, sem aprofundamentos ou problematizações de que essas linguagens possuem signos, significados e significantes próprios, com identidades próprias (PENNA, 2015). Se ofertadas na escola separadas, com um profissional para cada linguagem, como descrito por Penna (2008) e Queiroz (2012), as características individuais de cada linguagem seriam preservadas.

A Professora 5 compreende a importância da existência dos documentos legais, e mesmo não se sentindo pressionada em lecionar todas as linguagens artísticas presentes no CEFC, frustra - se por não ter conhecimento e maior tempo para atender o currículo de Arte em sua totalidade. Da mesma forma que a Professora 4, a Professora 5 também é acometida pelo sentimento de ser responsável por ensinar todas as linguagens artísticas, por estarem presentes no currículo de Arte:

*[...] por todas as linguagens estarem no documento, no currículo. Claro que não tenho a sensação de existir alguém cobrando ou supervisionando, dizendo que deve ser trabalhado tal linguagem ou tal habilidade ou conteúdo. Por estes conteúdos estarem presentes no currículo eu fico com a sensação de que eu devo isso para o meu aluno, e eu não consigo suprir por eu não ter os conhecimentos e nem tempo pra desenvolver. (PROFESSORA 5, entrevistada em 19/08/2022).*

Tanto a fala anterior da Professora 4 e agora a da Professora 5 evidenciam a sensação de serem responsáveis por ensinar todas as linguagens artísticas presentes no currículo de Arte, mesmo não tendo formação para tal. Devemos considerar que, se a legislação (BNCC, 2018; CEFC, 2019a) prevê que na formação dos alunos sejam oferecidas todas as linguagens artísticas, a RMEC deveria contar com a presença de profissionais especializados para cada uma dessas linguagens, visto que não existe oficialmente formação de professores de Arte em todas as artes – polivalente.

Considerando que a Educação Artística (BRASIL, 1971) já foi completamente extinta dos documentos legais, e não há formação universitária para tal, ou seja, a partir dos anos 2000, cada profissional tem formação em uma especialidade (BRASIL, 2004a; 2004b; 2004c; 2009), por lógica, cada professor de Arte deveria atuar na especialidade de sua formação, como acontece, por exemplo, em Florianópolis/SC (BORGHETTI, 2012, 2015).

O Professor 6 corrobora com as mesmas interpretações da Professora 1, da Professora 3 e da Professora 4 referentes ao novo currículo trazer inovações tanto em aspectos positivos, quanto negativos ao mesmo tempo. Enfatizou a falta da existência de um percurso formativo e de uma linha cronológica que oriente o ensino de Arte:

*Eu acho difícil fazer uma análise sobre o currículo, porque ao mesmo tempo que ele é uma coisa boa, ele também peca em alguns aspectos. Eu percebo que a BNCC tirou muita coisa sobre a história da Arte. O foco não é mais você chegar no 6º ano e começar com arte rupestre, depois arte egípcia e assim por diante, aquela coisa linear. (PROFESSOR 6, entrevistado em 19/08/2022).*

A falta de um percurso formativo ligado a uma linha cronológica temporal, que oriente o ensino de Arte na escola, como proposto pela BNCC (2018) e pelo CEFC (2019a), é apontado como negativo pelas Professoras 1, 3, 4 e pelo Professor 6. Na concepção desses professores, seguir uma ordem cronológica estabelecida para cada ano/série escolar, pode garantir um mínimo de progresso relacionado ao percurso formativo dos alunos em Arte.

Ao falar sobre como se sente ao trabalhar com o currículo em que está inserido, o Professor 6 fez comparações entre o CEFC (2019a) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense – CBTC (SANTA CATARINA, 2019), considerando suas experiências anteriores, quando trabalhou nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina:

*Eu sinto que o município de Chapecó, o currículo do município, ele te deixa mais solto, te dá menos obrigação de trabalhar todas as linguagens do que o currículo, por exemplo do estado de Santa Catarina. Nesse caso o estado se prende muito mais à BNCC na sua íntegra. Eu me sinto muito mais obrigado em apresentar aspecto, de que estou trabalhando todas as linguagens artísticas quando trabalhei no estado do que no município. No município eu sinto essa liberdade maior em não trabalhar todas as quatro linguagens ou de adaptar conteúdos, já no estado eu sentia essa rigidez ser bem maior. (PROFESSOR 6, entrevistado em 19/08/2022).*

A fala do Professor 6 evidencia que o formato de ensino de Arte adotado nas escolas estaduais de Santa Catarina também é o polivalente, porém o CBTC (SANTA CATARINA, 2019), ao se referir à homologação da LDBEN de 1996 considerou que com a nova Lei se evitaria alguns “equívocos, como a exigência da polivalência no âmbito escolar” (SANTA CATARINA, 2019, p. 237). Contudo, segundo a fala do Professor 6, há uma expectativa maior da Rede Estadual de Santa Catarina do que na RMEC, referente à prática docente, onde os professores de Arte apresentem aspectos que contemplem o ensino de todas as linguagens artísticas. Como o Professor 6, muitos professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina optam em trabalhar de forma polivalente (VASCONCELOS, 2016), mesmo tendo formação em uma área específica da arte, muitas vezes, sem problematizar sobre os impactos que essa escolha pode causar.

A ideia de que apenas um professor de Arte, com formação específica em uma das linguagens, deve ser responsável em proporcionar aos alunos todos os conhecimentos, das diferentes linguagens artísticas, leva a refletir se é plausível que esse professor deve lecionar aquilo para o que não foi preparado, apenas por considerar que todas estas linguagens façam parte da área das artes.

É visto que um professor com formação em Língua Portuguesa não deva lecionar Língua Inglesa ou vice-versa, por apenas considerar que ambas são línguas; ou que o professor com formação em Física deva lecionar Química ou vice-versa, por apenas considerar que ambas são Ciências. Então, por lógica, um professor com formação em Artes Visuais não deveria lecionar Música, Dança, Teatro ou vice-versa, por apenas considerar que todas são artes.

Em relação à interpretação do currículo da BNCC (2018) e do CEFC (2019a), todos os professores entrevistados manifestaram seus posicionamentos destacando aspectos que mais lhes pareceram importantes. Há uma tendência em considerar os currículos como sendo burocráticos, sem dinamismo, não havendo muita distinção entre o que é estabelecido pela BNCC (2018) e o que está escrito no CEFC (2019a), ou seja, são dois documentos que descrevem as mesmas orientações para o ensino de arte.

## 7.2 ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

A Professora 1 relatou que organiza as suas aulas com o intuito de atender ao formato de ensino polivalente, partindo sempre dos elementos formais de cada linguagem artística, dependendo do perfil da turma, insere as artes integradas. Enfatizou sobre a superficialidade em atender todas as linguagens artísticas devido ao pouco tempo destinado para as aulas e sobre a forte concepção, por parte dos alunos, de que a aula de Arte é apenas desenho:

*Eu procuro trabalhar com as quatro linguagens dentro da sala de aula, mas não é o que acontece, até porque não dá tempo. Você tenta dar uma pincelada nas quatro linguagens, mas os alunos não estão nessa, não entendem ainda que a Arte não é só as visuais. Se você chama atenção para uma escultura, ou para uma instalação, eles não entendem que aquilo é arte. Eles estão dentro dessa caixinha que a aula de Arte é somente desenho, desenho, desenho. (PROFESSORA 1, entrevistada em 10/07/2022).*

A insatisfação da Professora 1 referente à concepção dos alunos sobre as aulas de Arte serem apenas desenho é atribuída por ela, aos seus próprios colegas professores de Arte, ao observar seus colegas fazerem das aulas de Arte apenas atividades infundadas e sem objetivos educacionais – apenas desenho. Esse aspecto pode ser considerado como algo estabelecido nas aulas de Arte na cidade de Chapecó, e de difícil rompimento.

A Professora 1 relatou ser recorrente em suas aulas tentar rebater o conceito da aula de Arte ser apenas desenho, apresentando aos alunos as outras linguagens artísticas, partindo dos elementos formais de cada linguagem:

*Quando os alunos estão dentro dessa caixinha das artes visuais ainda, aí eu demoro muito mais pra explicar que não é só desenho, que existem elementos que dão forma para as artes visuais, que esses elementos dão forma para dança, para o teatro {...} Eu procuro sempre trabalhar primeiro os elementos formais de cada linguagem, que estes elementos é que dão forma para as artes. Eu me organizo dessa forma, se a turma é mais crítica, a gente consegue desenvolver melhor o tema, se não funciona, eu volto lá para a questão de explicar separado, todas as linguagens separadas para depois tentar juntar tudo. (PROFESSORA 1, entrevistada em 10/07/2022).*

É observado na fala da Professora 1 sua intenção em apresentar todas as linguagens artísticas aos alunos por meio dos elementos formais de cada linguagem. Ao observar que a turma compreende suas colocações, a Professora 1 avança em seus conteúdos partindo de um tema que transite por todas as linguagens artísticas, do contrário recua e retoma as questões básicas sobre os elementos formais, e dessa forma, como a mesma cita, acaba se tornando um ensino de arte superficial, sem aprofundamentos.

A Professora 2 organiza as suas aulas conforme identifica saberes prévios que os alunos possuem sobre arte. Ao considerar a vivência dos alunos, a Professora 2 busca ampliar as experiências artísticas e culturais dos educandos, aproximando-se ao pensamento de Penna (2015): “Para que o ensino de arte possa de fato contribuir para essa ampliação da experiência cultural, deve partir da vivência do aluno e promover o diálogo com múltiplas formas de manifestação artística” (p. 99). A Professora 2 planeja e executa as suas aulas de Arte da seguinte forma:

*Eu consigo sempre me organizar através da arte com eles, pergunto para eles: - Você sabe fazer alguma coisa? Você gosta de fazer o quê? Primeiro eu pergunto, o que gosta de fazer. - Eu desenho, às vezes! - Então me mostra o que que você desenha? Tu cantas? – Sim, eu canto! O que que você canta? Onde? Quem? De onde que veio isso? Vou indagando eles, tento desviar os problemas emocionais, para daí tentar ensinar alguma coisa, que ultimamente o que tá embarreirando assim, digamos, são os problemas emocionais dessa piizada. Tá bem difícil para você inovar em sala de aula, sendo que o aluno não comeu, tá triste, tá com crise de ansiedade, e às vezes, por isso vem a indisciplina, não respeita, ou só incomoda, ou só incomoda por quê? Ou - Só em Arte que ele se destaca, olha aqui em Matemática quanto que ele tá! Muitas vezes eu escuto isso. Às vezes ele vai lá na aula de Arte se expressar com a gente, através de uma das linguagens, principalmente pelo desenho, pela expressão, algum lado vai surgir desse adolescente. O que eu vejo é isso, a realidade de estrutura familiar e a indisciplina por vários motivos, influenciam no desempenho deles na escola. (PROFESSORA 2, entrevistada em 14/07/2022).*

Por meio da fala da Professora 2, são observadas dificuldades com o comportamento dos alunos, por isso em suas aulas busca uma melhor relação com eles, deixando a aula mais solta para que os alunos possam se expressar e se sentirem acolhidos. Quando questionada sobre como é seu planejamento, a Professora 2 relatou que escolhe os conteúdos de suas aulas para atender o currículo de Arte da RMEC, conforme o que identifica de saberes artísticos dos alunos, e quando não domina um determinado conhecimento, busca ajuda de seus colegas ou de agentes externos à escola: *“Quando eu não tenho domínio eu chamo alguém para fazer uma palestra, para falar sobre aquilo ali, tal assunto, tal referência, tal autor”*. (PROFESSORA 2, entrevistada em 14/07/2022). Partindo dessa atitude, acaba sendo dessas parcerias que surgem seus conteúdos, planos de aula e toda sua organização para ensinar arte na escola.

No momento da realização dessa entrevista, a Professora 2 relatou que firmou algumas parcerias para suas aulas de música, com o professor de Ciências – ACT -, que canta e toca violão. Caso não tenha êxito em contar com determinada ajuda, o ensino das linguagens artísticas que não domina, acaba não sendo abordado e suas aulas se voltam para a sua área de formação - artes visuais.

A Professora 3 descreveu partir das artes visuais, que é sua área de formação, ao elaborar seu planejamento de aula e só incluir conhecimentos de dança, música e teatro conforme sua capacidade de relacionar com os conteúdos das artes visuais: *“Procuro lecionar todas as linguagens artísticas, mas não procuro fazer caixinhas, deixo fluir. Flui o teatro no meio de um conteúdo, vamos embora!”*. (PROFESSORA 3, entrevistada em 22/07/2022).

As aulas da Professora 3 incluem conteúdos de dança, música e teatro, dependendo da sua capacidade em relacionar, no momento da aula, esses conteúdos com o que está abordando sobre artes visuais. A Professora 3 declarou que não há um planejamento prévio, estruturado, pensado com antecedência, ou um plano de aula específico para abordar dança, música, teatro ou integrar as linguagens artísticas em suas aulas. No começo de sua carreira, a Professora 3 comentou que elaborava planos de aulas específicos para cada linguagem artística, porém não planeja mais dessa maneira:

*Já fiz isso, não faço mais. Por exemplo, montar um projeto de dança, e agora vamos trabalhar só a dança, hoje já não faço mais, é muito sofrido. A gente tem uma demanda muito grande, muitas coisas para entregar, relatórios e*

*relatórios {...} com apenas duas aulas em cada turma, antes a gente tinha três aulas de Arte, agora é só duas. Então para fazer esses projetos e tentar agregar é difícil. (PROFESSORA 3, entrevistada em 22/07/2022).*

A fala da Professora 3 expressa sua dificuldade em trabalhar de forma polivalente, devido à demanda gerada para planejar aulas em uma linguagem artística específica, que não está relacionada com sua formação inicial e ainda por não conseguir conciliar suas aulas com toda a parte burocrática que da profissão emerge. Também a pouca carga horária destinada para executar estes planos de aula, incluindo todas as linguagens artísticas se torna um desafio permanente para a Professora 3, o que resulta em uma abordagem com um foco principal nas artes visuais, complementadas com as demais artes, quando possível. Entretanto, o que mais chama a atenção em sua fala é o fato que a RMEC já ter sido organizada com 3 aulas semanais de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao aprofundar essa questão, a Professora 3 relatou:

*Tínhamos uma igualdade de aulas entre as áreas, todos tinham três aulas. Chapecó tinha essa referência de três aulas em todas as disciplinas, somente Ensino Religioso era apenas uma aula. Eu acho que a gente perdeu uma aula de Arte devido às inúmeras demandas em cima de Português e Matemática, com provas e demandas externas e os alunos não dando conta. É essa defasagem que se grita aos quatro ventos, que os alunos não estão bem nos níveis das séries que deveriam estar. Todos os componentes eram 3 aulas, foi Arte e Inglês que perderam, ficando com duas, e Matemática e Português aumentaram para quatro aulas. Não faz muito tempo que mudou, mais ou menos entre 2015 e 2016. Acabou redimensionando todos os professores efetivos. (PROFESSORA 3, entrevistada em 22/07/2022).*

Vale ressaltar que cada rede de ensino ou escola possui autonomia, garantida pela LDBEN (BRASIL, 1996), sobre a forma de organizar os componentes curriculares e a carga horária destinada a eles em seus Projetos Político-Pedagógicos. A questão da supervalorização de determinadas áreas do conhecimento em detrimento a outras fica evidente na fala da Professora 3. A diminuição da carga horária coloca as artes em lugar periférico na formação escolar, enfatizando determinados tipos de formação que são consideradas mais relevantes. Como aponta Figueiredo (2013), este detrimento das artes no currículo “também apresenta singularidades que estão diretamente relacionadas com concepções de mundo e de ser humano”. (p. 30). Ou seja, as escolhas que são feitas na organização curricular refletem o tipo de cidadão que está sendo formado.

A pouca relevância das artes em muitos currículos escolares pode se dar não somente pela carga horária reduzida, mas também devido à ausência de professores

especializados nas diferentes linguagens artísticas. Esses fatores contribuem para a descontinuidade de ações e projetos artísticos, a falta de espaços físicos adequados para as aulas, assim como revela a fragilidade de funções pretendidas para a arte no currículo, e em alguns casos até ausência das artes na formação escolar de forma significativa (FIGUEIREDO, 2013; PENNA, 2015).

A Professora 4 declarou ensinar arte buscando atender o formato de ensino polivalente, partindo das artes visuais, que é a área de sua formação, e incluindo as demais artes na medida que consegue fazer elos com os conteúdos das artes visuais:

*No meu plano de aula eu foco nas artes visuais, mas sempre tentando trazer um pouquinho da música, do teatro, da dança. Mas eu vou ser bem sincera, esse enfoque eu consigo melhor nos anos iniciais, nos anos finais eu não consigo lidar tanto com isso. Por que sinto que eu precisaria ter mais conhecimento para poder trabalhar no Ensino Fundamental 2. O conhecimento que eu tenho é suficiente para o Ensino Fundamental 1, eu me sinto muito insegura para trabalhar com o Ensino Fundamental 2. (PROFESSORA 4, entrevistada em 22/07/2022).*

Ao ser questionada sobre qual seria o motivo de sentir dificuldades em lecionar de forma polivalente para a etapa do Ensino Fundamental 2, a resposta da Professora 4 foi que quando buscou cursos de formação continuada, sempre foram direcionados para o Ensino Fundamental 1. No entanto, sua formação inicial é em Educação Artística/Artes Plásticas, que toma como foco o Ensino Fundamental 2. Vemos aqui, na prática docente da Professora 4, que há uma influência maior em sua formação dos cursos de formação continuada do que sua própria licenciatura - formação inicial.

Ao buscar incluir todas as linguagens artísticas em suas aulas e atender o ensino polivalente, a Professora 4 se organiza por temas:

*Primeiramente eu penso num tema, e a partir desse tema eu procuro pegar alguma coisa de cada linguagem, ou eu pego um conteúdo ou uma competência do currículo e tento colocar alguma coisa das outras linguagens {...} Então, quando eu pego, por exemplo, a arte gótica, eu procuro trazer algo das outras linguagens sobre esse tema, os instrumentos musicais, mas não é uma coisa maravilhosa. (PROFESSORA 4, entrevistada em 22/07/2022).*

Ao lecionar dessa maneira, partindo das artes visuais, com foco em uma temática que transite pelas diferentes linguagens artísticas, a própria Professora 4 declara não ser o melhor formato de ensino, mas é o formato que consegue realizar dentro de suas possibilidades e que, mesmo tratando os conhecimentos de forma superficial, acredita que fazendo desta maneira consegue possibilitar um mínimo de acesso aos seus alunos às demais linguagens artísticas.

Já a Professora 5 prepara suas aulas partindo de uma linha do tempo histórica, dentro das artes visuais. Quando possível, relaciona conteúdo das outras linguagens da arte com foco no currículo das artes integradas, mas declarou que não é sempre que consegue, pois não possui domínio dos conteúdos que fogem da área de sua formação:

*Se eu for analisar eu não dou conta nem da parte das artes visuais, que são as que eu dou mais ênfase e que eu consigo trabalhar com meus alunos em minhas aulas, já a música, a dança e o teatro ficam impossíveis de trabalhar. Como que eu vou trabalhar os elementos constitutivos da música se eu não domino? (PROFESSORA 5, entrevistada em 19/08/2022).*

Dos seis entrevistados, a Professora 5 foi a única a declarar não buscar atender o ensino polivalente, por uma questão que para ela é simples: como vai ensinar algo para o qual não tem domínio, não foi preparada para ensinar? A Professora 5 falou sua opinião sobre o ensino polivalente, dizendo ser o despreparo do profissional que tenta ensinar algo que não domina, uma das principais questões que levaram à marginalização do ensino de arte na escola:

*A forma que a arte tem sido ensinada há muito tempo, o despreparo do profissional que ensina arte, a polivalência anterior que existiu na educação artística, isso tudo contribuiu para que nós chegássemos até aqui, sendo que agora nós temos formações específicas, profissionais que tem conhecimento, aí nós temos a desvalorização pela polivalência e falta de recursos aliados. Se eu domino uma linguagem, dentro dessa linguagem eu domino uma técnica, mas eu não consigo trabalhar com o meu aluno, pois os recursos são limitados. (PROFESSORA 5, entrevistada em 19/08/2022).*

Ao assumir essa postura em suas aulas, contra o ensino de arte polivalente, formato este que é criticado por diversos autores (ALVARENGA, 2014; ORTIZ; AZEVEDO, 2019; PENNA, 2004, 2008, 2013 e FIGUEIREDO, 2010, 2013, 2017;) como sendo uma maneira de ensino das artes que já deveria de ter sido superada, a Professora 5 foca suas aulas nas artes visuais, e que mesmo direcionando suas aulas para as artes visuais, possui dificuldades na realização de atividades práticas, devido à limitação de materiais disponíveis.

O Professor 6 descreveu que busca atender todas as linguagens artísticas, possuindo maiores dificuldades com o teatro:

*Entre as quatro linguagens da arte, a que eu possuo mais dificuldades em trabalhar é o teatro. Com os anos iniciais eu até consigo trabalhar o teatro de maneira mais facilitada, com dedoches, fantoches, bonecos de palito, de forma mais lúdica. Com os anos finais eu trabalho com foco maior na teoria, e por meio de apreciações de peças teatrais, da história e com isso eu*

*consigo vincular a dança, a educação física, incluindo a questão interdisciplinar.* (PROFESSOR 6, entrevistado em 19/08/2022).

Ao interpretar a fala do Professor 6, pode-se observar uma concepção que abrange a área do teatro na educação e os processos educacionais que envolvem essa área. Ele demonstra conhecimento superficial em teatro, ao designar que trabalha de maneira facilitada com alunos de anos iniciais, realizando atividades direcionadas a construções manuais, que, na sua descrição, se assemelham mais a trabalhos visuais plásticos. Ao não se aprofundar de forma consistente nos conteúdos de teatro, ou de outra linguagem, a prática do Professor 6 pode resultar na “diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2015, p. 125), descaracterizando e diminuindo o potencial que cada linguagem artística tem, e de sua forte contribuição na formação dada na escola.

Ao descrever como trabalha as outras linguagens, o Professor 6 demonstra se sentir mais confortável com as artes visuais, área de sua formação, e com música devido a sua participação em um Coro Universitário:

*Artes visuais pra mim é fácil, é mais tranquilo, pois é a minha formação. Já na música, devido a minha participação no Coro Universitário, eu possuo um embasamento teórico, de poder trabalhar, melodia, harmonia, timbre e poder falar mais tecnicamente.* (PROFESSOR 6, entrevistado em 19/08/2022).

Em paralelo a sua graduação, o Professor 6 participou como cantor no Coro Universitário, e mesmo não sendo objetivo do Coro Universitário formar professores de música, a experiência proporcionada nesse ambiente, de alguma forma, forneceu subsídios para que adquirisse *saberes experienciais* (TARDIF, 2014) musicais que embasam suas práticas pedagógicas ao ensinar música em sala de aula.

Em relação à forma de organização das aulas, a Professora 1 e o Professor 6 abordam cada linguagem artística separadamente. As Professoras 2, 3, 4, partem das artes visuais e incorporam as outras linguagens quando pertinentes. A Professora 5 leciona apenas artes visuais, porém se sente responsável em ensinar todas as linguagens por estarem presentes no CEFC.

Até aqui foi possível observar como os entrevistados organizam suas aulas de arte de uma forma geral. Na próxima seção, serão explanados como os professores entrevistados incluem música em suas aulas. Sendo analisados os saberes docentes que orientam suas práticas com música na escola, tomando como base os estudos sobre saberes docentes em Maurice Tardif (2014).

### 7.3 SABERES DOCENTES E O ENSINO DE MÚSICA

Esta seção descreve aspectos sobre as práticas docentes dos professores de Arte ao ensinarem música. Parte desta análise toma como base os princípios teóricos de Maurice Tardif (2014) referente aos saberes docentes - da *formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais* – que compõem e orientam a atuação dos profissionais entrevistados.

Ao ensinarem, os professores se valem de saberes que não podem ser considerados fixos, acabados e intransitivos, pois “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2014, p. 21). Cada professor possui vivências únicas em sua trajetória, que acabam orientando as suas escolhas, concepções, modo de agir e de interpretar o seu trabalho, sendo importantes fatores ao ressignificar antigos saberes ou na criação de novos.

Ao considerar as particularidades dos saberes docentes que cada professor possui, Tardif (2014) aponta que cada conjunto de saberes categorizado por ele pode ser desdobrado em outros inúmeros subconjuntos, para uma análise de maior profundidade, por exemplo. No caso deste estudo, o foco foi de identificar os saberes docentes que orientam as práticas dos seis professores entrevistados relacionados estritamente no processo ao lecionarem música, e ainda considerando que estes não possuem formação específica em música, cinco professores possuem formação na área das artes visuais e um em arte.

Ao mesmo tempo são tecidas as análises de suas práticas docentes ao ensinarem música, referente ao que pensam sobre o ensino da música na escola, que tipo de atividades realizam, suas concepções de ensino de música e sobre o acesso e interesse por parte dos alunos nas aulas de música na escola. Outros assuntos abordados remetem à importância da música na formação dos estudantes, quais resultados podem ser alcançados com o ensino de música na escola e são apontados os desafios inerentes a este ensino em específico na Rede Municipal de Ensino de Chapecó – RMEC.

A Professora 1 mencionou que nas escolas em que trabalha o acesso ao ensino de música é dado somente através das aulas de Arte, não existindo nenhum outro tipo de oferta por meio de projetos, oficinas ou outras atividades. Caso o professor de Arte

não ensine música, os alunos não terão contato com essa linguagem artística, o que para a Professora 1 é uma pena, pois em sua opinião:

*[...] a música desenvolve muita coisa, na especificidade e no emocional do aluno. E música é música! Independentemente do tipo, qual é a letra, qual a batida, ela é música. Tem uma questão de que a música tem uma vibração muito forte, então você pode mudar muita coisa na vivência do aluno através do ensino e da percepção da música. (PROFESSORA 1, entrevistada em 10/07/2022).*

Na concepção da Professora 1, a música tem muito o que ensinar e desenvolver nos alunos, com fins em si mesma, com conteúdos e objetivos próprios, independente do estilo, tipo ou origem cultural que venha a ter. Enfatizou o poder da música enquanto arte que influencia na vivência dos estudantes, por ser uma arte que vibra. Ao se mostrar aberta a todos os tipos de música, sem distinções, valorizando todas as culturas, a Professora 1 se aproxima do pensamento de Penna (2012), sobre a função do ensino de música na escola:

*[...] a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso a maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando sua experiência expressiva e significativa". (PENNA, 2012, p. 27)*

Dessa forma, a Professora 1 expõe sobre sua concepção de ensino de música ao se aproximar do pensamento de Penna (2012), quando se manifesta aberta a todas as expressões musicais, objetivando ampliar o acesso cultural de seus alunos. Diante disso, acaba considerando a música mais do que importante:

*Eu acho que a música é mais que importante, ela é necessária! Se você pegar em uma aula, chegar cantando uma música da vivência deles, você vai conseguir chamar muito mais a atenção deles do que você chegar com a 9ª Sinfonia do Beethoven. (PROFESSORA 1, entrevistada em 10/07/2022).*

Ao enfatizar sobre a importância da música, a Professora 1 também relata a forma com que chama a atenção dos alunos para as suas aulas, tomando como estratégia partir da vivência dos educandos, utilizando músicas de seus entornos, para então depois ampliar o repertório musical a ser estudado em sala de aula. O interesse de seus alunos pelas aulas de música também é mensurado pela curiosidade em aspectos relacionados ao som:

*O interesse deles na música vem da questão do som. Tudo produz algum som, e aí quando eu consigo explicar de forma com que eles entendam que a partir de um simples estalar de dedo, ou da batida da caneta na mesa, que eles fazem todo dia na sala de aula, pode criar música, desperta um interesse muito grande neles. E pelo fato de você criar música que não seja feita com instrumentos e fazer dar certo, isso daí eles se tornam admiradores do som, digamos assim, da música. (PROFESSORA 1, entrevistada em 10/07/2022).*

Como inicia abordando os elementos formais do som em suas atividades, quando ensina música, a Professora 1 primeiramente instiga a curiosidade dos alunos para estes aspectos, para posteriormente incluir atividades práticas nas aulas.

Referente a atividades práticas, a Professora 1 descreveu realizar exercícios rítmicos com materiais que lhe são acessíveis: canetas, lápis, percussão corporal, copos e canos de plásticos. Além de realizar atividades com os materiais citados, a Professora 1, por possuir experiências como estudante de Violoncelo, no Programa Arte Cidadã e na Orquestra Sinfônica de Chapecó, também toma como objetivo de suas aulas de música, mostrar aos alunos a possibilidade de aprenderem um instrumento musical. Para isso, acaba inserindo em suas aulas atividades relacionadas com a teoria musical e notação:

*Eu gosto muito de mostrar para eles o lado da partitura convencional, da música convencional, que eu posso aprender um instrumento. E eles me surpreendem muito, eu ensinei já a partitura convencional e em questão de semanas eles aprendem. Tive resultados até de alunos que foram fazer aula, buscar aula particular, e chegavam e falavam: - Nossa Profe! Eu consegui entender agora o que o meu professor estava falando sobre as notinhas. (PROFESSORA 1, entrevistada em 10/07/2022).*

Quando direciona suas aulas para o aprendizado de partitura convencional com foco apenas no visual, a Professora 1 expressa aspectos de uma concepção de ensino voltado ao ensino conservatorial de música, em que “o aprendizado musical torna-se mais visual do que auditivo, por mais paradoxal que isso possa parecer” (PEREIRA, 2014, p. 95), destinando as aulas de música à decodificação de imagens; não que isso tenha pouca importância, porém “por si mesma, a partitura não é, portanto, música; é apenas uma representação simbólica” (PENNA, 2008, p.50-51).

Como descrito por Penna (2008), a partitura por si só não é propriamente a música, mesmo sendo útil sua existência e utilização, como resultado, A Professora 1 vê suas aulas sobre decodificação de partituras se consolidarem quando alguns de seus alunos aplicam o que aprenderam sobre partituras em aulas de instrumentos musicais com professores particulares, fora da escola; quando isso ocorre, a Professora 1 considera que seus objetivos foram, de alguma forma, alcançados.

Ao ser questionada sobre o objetivo em ensinar partitura aos alunos, a Professora 1 diz que não toma o ensino de música na escola como intenção em formar músicos, mas em mostrar aos seus alunos que existe essa possibilidade, pois considera essa realidade distante deles, devido a maioria morar no interior da cidade, e a música ter pouco espaço na escola:

*[...] se você falar assim, que vai vir alguns integrantes da Orquestra Sinfônica de Chapecó tocar aqui na escola, para eles é coisa de outro mundo! É uma realidade muito distante deles, falar em música. Para eles falar em instrumentos é uma coisa que não está acessível. (PROFESSORA 1, entrevistada em 10/07/2022).*

Com sua fala, a Professora 1 descreve o quanto seus alunos estão distantes da realidade musical de uma orquestra, buscando aproximá-los, por considerar uma possibilidade de acesso ao ensino de música aos alunos, mesmo que tenham que procurar fora da escola, em projetos, programas sociais ou escolas de música particulares. Ao pontuar que não são todos os professores de Arte que ensinam música na escola, os alunos ficariam sem aulas de música, e devido a possibilidade de não estar presente na mesma escola no próximo ano letivo, devido ser professora – ACT.

Referente a situação da Professora 1 ser ACT, além da não continuidade das aulas de música aos alunos, coloca a entrevistada em situação descrita como precária, em relação a sua profissão, como apontado por Tardif (2014). Com instabilidade na carreira, turmas diferentes, escolas diferentes a cada ano, “essas numerosas mudanças, tornam difíceis a edificação do saber experiencial” (TARDIF, 2014, p. 90), principalmente dos professores em início de carreira, e mesmo os de mais tempo, também precisam lidar com essa dificuldade, que a cada ano estão recomeçando, o que dificulta a continuidade e o aprofundamento do trabalho realizado anteriormente.

Sobre os resultados que a Professora 1 busca ao ensinar música, estão o desenvolvimento da escuta atenta, com mais acuidade, melhorando a forma que se relacionar com os sons e conseqüentemente com a música, e a ampliação do repertório musical que os alunos ouvem.

Entre os desafios ao ensinar música na Rede Municipal de Ensino de Chapecó apontados pela Professora 1, estão o pouco espaço destinado para a música nas escolas, a pouca importância dada a este ensino e a falta de recursos disponíveis. A pouca ou nenhuma formação do professor de Arte que leciona música nas escolas

também foi descrito pela Professora 1 como um desafio a ser vencido, acreditando ser este o principal fator para melhorar o ensino de música na Rede:

*Tudo começa pela formação do professor que vai para sala de aula. Se eu não tenho domínio e não tenho conhecimento sobre aquilo que eu estou trabalhando, a minha aula vai ser somente uma passa tempo. Até porque não vai gerar interesse, não vai agregar conhecimento, vai ser somente uma receita pronta, que até mesmo o próprio professor não tem aquele ânimo para estar com os alunos. (PROFESSORA 1, entrevista em 10/07/2022).*

Referente à formação continuada, a Professora 1 também se expressa ao citar sobre as formações oferecidas aos professores de Arte pela RMEC, que participa há cinco anos:

*Quando realmente abrirem os olhos e começarem a investir um pouquinho mais na formação dos professores, e não somente em artes visuais, com formação em todas as linguagens, incluindo a música, pode ser que venha a melhorar o ensino de Arte por aqui. Chapecó é um uma cidade que tem condições para dar uma excelente formação para os professores. Para abrir portas também! Tem o curso de licenciatura em Música em Chapecó, e a gente não tem contato com esses licenciandos, poderíamos estar agregando conhecimento com os estagiários de Música. Quando a formação estiver boa, aí poderíamos pensar em melhorias nas estruturas físicas das escolas. Tendo um pouquinho de visão, que a aula de arte não é somente dentro da sala de aula, com cadeirinhas e sentadinhos corretamente, que esse ensino já ficou para trás, aí sim podemos pensar em um ensino de Arte de qualidade, bom. (PROFESSORA 1, entrevista em 10/07/2022).*

A Professora 1 quando cita “abrirem os olhos” está se referindo aos administradores municipais sobre a importância em melhorias, em investimentos na formação continuada dos professores de Arte e para se ter bons resultados no ensino de Arte. Deseja que as formações não tenham apenas foco nas artes visuais, que sejam abordadas e aprofundadas todas as linguagens artísticas, pois o Currículo do Ensino Fundamental de Chapecó prevê o ensino de todas e existem professores que se dispõem em trabalhar de forma polivalente, como é o seu caso.

Outro aspecto levantado pela Professora 1 é sobre a falta de articulação com as instituições de ensino superior da cidade, como a realização de ações da Secretaria de Educação de Chapecó - SEDUC, envolvendo os professores de Arte e os estudantes de Licenciatura em Música da Unochapecó, em que todos agregariam conhecimentos. Por fim, a Professora 1 se refere à melhoria das estruturas das escolas, e que as aulas de Arte não devem ser realizadas somente nas tradicionais salas escolares, com mesas e cadeiras enfileiradas, questão esta que deve ser repensada pela RMEC.

As práticas pedagógicas em música da Professora 1 possuem maiores influências dos *saberes experienciais*, devido seu contato com música antes mesmo de sua graduação, com aulas de música em seu ensino médio e aulas de piano e canto com professores particulares durante sua adolescência, e depois de sua graduação ao estudar teoria musical e violoncelo.

Dessa forma seus *saberes experienciais* se sobrepõem aos saberes da *formação profissional*, que também influenciam em sua prática pedagógica num segundo plano, e mesmo possuindo licenciatura em Arte, teve aulas de música durante sua graduação. Sobre o *saber disciplinar*, que neste caso denota os conhecimentos específicos em música, a Professora 1 demonstrou se apropriar da escrita musical, e de aspectos rítmicos. Não foi possível identificar a presença de *saberes curriculares* na prática pedagógica musical da Professora 1.

A Professora 2 acredita na importância do ensino da música no desenvolvimento da sensibilidade auditiva e cognitiva do aluno, os distanciando das drogas, da violência e melhorando a autoestima. A socialização dos alunos, entre eles e com a comunidade escolar é para a Professora 2 o principal resultado esperado, ao se ensinar música na escola.

O foco das atividades musicais realizadas pela Professora 2 em suas aulas está no canto, de forma individual, duplas, pequenos grupos ou com a turma toda. Quando ensina música busca parcerias para realizar atividades interdisciplinares. Em específico no ano que concedeu a entrevista para este estudo, a Professora 2 descreveu que possui parceria em atividades interdisciplinares com o professor de Ciências, que canta e toca violão e teclado.

*Então nesse ano temos esse professor que veio, eu estou encantada com ele, ele é professor de Ciências, segundo ele, nunca teve formação em música, mas sempre foi curioso. Pegou o teclado essa semana, e nos ajudou a organizar, a harmonizar uma música para nossa gincana que a gente tá participando. E pegou o violão e está organizando paródias sobre o conteúdo dele, mas eu parei e pensei: - Meu Deus ele ensinou sobre as mitocôndrias no violão? E todo mundo cantando, o professor passou a letra no quadro estava lá com seu violão, aí ele disse que na hora da prova eles estavam cantando para responder às questões. Então a gente tá convidando esse professor para vários momentos, em todas as turmas. Ele já cativou todo mundo, por ele ser assim, porque ele gosta de música, e os adolescentes estão gostando bastante das aulas dele, eles falam: São diferentes Profe, a gente aprende mais com música, aprender cantando é diferente de só copiar do quadro! (PROFESSORA 2, entrevistada em 14/07/2022).*

Com a fala da Professora 2, observamos que ao realizar parcerias para ações ou atividades interdisciplinares em música com o professor de Ciências, o foco do

trabalho está em objetivos extramusicais, a música é usada apenas como um aparato pedagógico com finalidades em outros conteúdos ou objetivos. Os alunos se apropriam da música para a gincana, para a confecção de paródias nos próprios conteúdos de Ciências, ou de outros componentes curriculares. Mesmo não sendo o foco a aprendizagem musical, o interesse dos alunos nas atividades que envolvem música é evidente, como relatado pela Professora 2, todos gostam, até mesmo os alunos que dizem que não, no decorrer das aulas, acabam se apropriando e realizando as atividades.

A escola possui instrumentos musicais que são utilizados em parceria com um projeto social vizinho, os alunos participam no contraturno escolar da Banda Marcial, que utiliza instrumentos de percussão, alguns da escola. Em contrapartida a banda faz apresentações musicais em datas comemorativas na escola.

*A gente tem instrumentos musicais, tem uma Banda Marcial completa, temos os instrumentos, foi feito uma parceria com o programa social, aqui do ladinho. E aí o professor de música da banda trabalha com os nossos alunos que vão lá no contraturno da escola, trabalha os instrumentos com eles, e aí sempre nas datas comemorativas ou não, eles participam. A gente os convida para vir aqui em alguns momentos, eles fazem o desfile no bairro para mostrar também a presença da banda no bairro, é bem interessante. (PROFESSORA 2, entrevistada em 14/07/2022).*

Segundo a Professora 2, o projeto da banda é bem aceito, tanto pela escola quanto pela comunidade e principalmente pelos alunos, no entanto não comporta a participação de todos os alunos. A existência da banda não exime a escola em proporcionar acesso ao ensino de música para todos os alunos, conforme previsto na Lei 13.278/16 (BRASIL, 2016a). Caberia ao corpo escolar “pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura” (PENNA, 2012, p. 27), e não estarem satisfeitos em apenas dar acesso ao ensino de música para uma pequena parcela de seus alunos, o que acaba por não atender a legislação.

Para a Professora 2, os principais desafios em ensinar música na escola estão relacionado em não saber tocar um instrumento musical e não dominar os conteúdos de música:

*Para mim, eu acho que se eu soubesse tocar um instrumento seria tão mais legal, mais fácil. Além de tudo sabe, que a gente tem que ter o domínio do conteúdo. Acredito pelo menos explicar o que são notas musicais, os seus tempos certinhos, essas coisas, de acordo com os conteúdos relacionados com as especificidades da música, eu teria que ter esse domínio para explicar, então eu vou lá e faço conforme eu sei. (PROFESSORA 2, entrevistada em 14/07/2022).*

O ensino de música atrelado ao saber tocar um instrumento, expresso na fala da Professora 2, facilitaria sua prática docente devido seus *saberes musicais experienciais* que sempre estiveram atrelados ao canto acompanhado da execução de um instrumento. Dessa forma, tocar um instrumento para ela é o princípio do que é saber música, concebendo que o aprendizado de conteúdos musicais seja possibilitado apenas por meio do cantar ou do tocar um instrumento. Igualmente a Professora 1, a Professora 2, demonstra aspectos de um ensino conservatorial, em sua concepção de ensino de música.

A Professora 2 afirmou que mesmo não sendo a profissional mais adequada para ensinar música na escola, o faz por gostar da área. Ela destacou que se houvesse um profissional com formação em música para atuar na escola e se o ensino de música não fosse parte do componente Arte, este ensino poderia ser melhor:

*Eu acredito que dentro do componente de Arte não é possível realizar um trabalho decente com música. Tem que ter música na escola, tem que ter um profissional da área da música na escola, acho muito necessário, sei que talvez não seja possível nesse momento, mas eu acho que é uma coisa de se pensar [...] Então, assim como eu que não tenho formação, mas gosto, consigo fazer um pouquinho de trabalho legal com música, vejo que se tivesse um profissional seria muito melhor! (PROFESSORA 2, entrevistada em 14/07/2022).*

A fala da Professora 2 vai ao encontro do que Queiroz (2012) descreve sobre a problemática da música estar atrelada ao componente Arte, pois ao “colocarmos os conteúdos de música dentro das aulas de arte implica uma redução simplista da área, em termos de conhecimentos específicos, habilidades técnicas e inserção cultural” (p. 35). O problema se acentua quando o ensino de música se torna frágil dentro da escola, ao ser abordado por profissionais sem formação; “sem um professor especialista ou com formação consistente, dificilmente, uma escola poderá oferecer um ensino de música de qualidade”. (SOUZA, 2017, p. 94). A Professora 2 reconhece o potencial na melhora da qualidade do ensino de música na escola ao se aproximar do pensamento de Souza (2017) e Queiroz (2012).

A Professora 2 entende que os saberes da *formação profissional* e os *saberes disciplinares* são indispensáveis para se ensinar música na escola. O primeiro tem origem principalmente na graduação, que no caso deveria ser Licenciatura em Música, e o segundo por suscitar os saberes inerentes aos conteúdos específicos da área de música. Por estarem situados em aspectos externos, “os saberes das disciplinas e os

saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente” (TARDIF, 2014, p. 40). Dessa forma, esses saberes não são aprendidos na prática diária e sim no estudo dos conhecimentos já produzidos na área, o que a Professora 2 fez referência como o que falta em sua formação para realizar um bom trabalho com música.

Para melhorar ainda mais a qualidade do ensino de música na escola, a Professora 2 descreve que os recursos disponíveis deveriam ser melhores:

*Veja que a infraestrutura, materiais assim são precários, a gente vai tentando organizar conforme a gente tem. Vai adaptando, vai muitas vezes comprando as coisas com seus próprios recursos, ou porque a escola não tem condições ou porque o aluno não conseguem trazer, e você compra para um e já traz para todos, ou faz uma campanha, todo mundo ajuda e todos conseguem fazer, nesse sentido. Mas vejo que é bem precário quanto à estrutura e materiais. (PROFESSORA 2, entrevista em 14/07/2022).*

Tal situação descrita pela Professora 2 não é exclusiva apenas da área da música ou das artes, ou da escola ou da rede em que trabalha; essa “escassez de instrumentos pedagógicos são fatores materiais frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão”. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 56). E como forma de superar essa dificuldade, os professores acabam adaptando e até adquirindo materiais e equipamentos com recursos próprios, ou solicitando aos alunos, o que acaba também influenciando no desenvolvimento dos saberes docentes.

Sobre a formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino de Chapecó - RMEC, a Professora 2 relatou que poderiam ser melhores, se fossem ministradas pelos próprios colegas de profissão:

*Eu acho que as formações deveriam ser com nós mesmos, da nossa área, têm gente muito boa, e que não é aproveitada, não é convidada para fazer alguma coisa. Não precisa trazer gente de fora para fazer isso, entre nós temos grandes mestres, grandes potenciais, para aprender uns com os outros, uns com as práticas dos outros. Eu acho que a gente pode aprender com a nossa galera mesmo daqui. (PROFESSORA 2, entrevistada em 14/07/2022)*

As formações para todos os professores, de todas as áreas da RMEC, atualmente, são realizadas por uma empresa contratada para este fim, com sede fora de Chapecó, em outro estado, o que causa um distanciamento dos saberes e conteúdos aplicados pelos formadores da realidade do ensino municipal. Com isso, parece ser mais proveitoso para a Professora 2 se as formações promovessem a troca

de experiências entre seus pares, fomentada por alguém que atue como professor de Arte na RMEC.

A Professora 2 possui maiores influências dos *saberes experienciais* vinculados a suas vivências anteriores, de quando cantou na igreja, no Coro Municipal de Chapecó e de seu núcleo familiar, ao ensinar música. Seus saberes da *formação profissional* em música têm origem em cursos de formação continuada, o que não mostrou ter influência de maneira significativa em sua prática pedagógica. Por apresentar defasagens nos *saberes disciplinares e curriculares*, ou seja, não possuir formação na área específica de música e por consequência pouco domínio de conteúdos, a saída encontrada pela Professora 2 é de estabelecer parcerias, buscando ajuda de seus colegas de profissão ou de agentes externos à escola que possam suprir a falta desses saberes ao ensinar música.

A Professora 3 destacou que na escola em que trabalha, há mais de vinte anos, o único acesso ao ensino de música é por meio do componente Arte. Descreveu reproduzir algumas atividades vocais, que aprendeu durante a sua graduação, e de fomentar apresentações musicais em eventos da escola, de alunos que fazem cursos fora, o que acaba gerando bastante interesse em música, por parte dos educandos ao assistirem estas apresentações:

*Na escola nós temos alguns talentos que a gente tenta estimular, temos a menina da gaita, a fulana que toca violão, estes fazem cursos de música fora da escola, desse jeito, pagando. Por exemplo, em alguns eventos colocamos eles para tocar, aí quem gosta de cantar se aproxima e faz junto, todo mundo gosta, a gente busca agregar e quando elas tocam os olhos dos outros alunos brilham e todos querem participar juntos, eles demonstram bastante interesse em música. (PROFESSORA 3, entrevistada em 22/07/2022).*

A Professora 3 se apresenta como articuladora de atividades culturais na escola, mapeando e reconhecendo os alunos que possuem alguma habilidade musical e os organizando em apresentações musicais para toda a comunidade escolar. Enfatizou que o conhecimento musical adquirido pelos alunos é fruto de aulas particulares, externas à escola. Segundo ela, mesmo não possuindo formação na área da música, reconhece a importância da presença da música na escola e sempre que possível organiza eventos musicais.

A importância dada ao ensino de música pela Professora 3 é de mostrar aos alunos a existência de caminhos que podem ser percorridos por meio da música, ou das outras linguagens artísticas, já que declara não aprofundar muito os conteúdos de música por não ter formação na área:

*Eu acho a música na escola super importante, mas eu penso que é um conjunto, as linguagens estão aí para serem exploradas. Eu estou aqui por que eu me formei em Artes Plásticas, mas eu acredito que se a gente não estimula uma determinada crianças no teatro, na dança e na música a gente não mostra que existem esses caminhos para eles, é um processo, são habilidades que a gente tem que estar explorando. (PROFESSORA 3, entrevistada em 22/07/2022).*

Para a Professora 3, os desafios de ensinar música na RMEC estão relacionados justamente ao não possuir formação na área da música. Cita também a pouca estrutura e materiais disponíveis para o ensino, apontando que os administradores municipais deveriam melhorar o nível das formações ofertadas para os professores de Arte, além de promover a contratação de professores de todas as linguagens artísticas e fomentar a criação de oficinas para manter os alunos na escola:

*Eu gostaria sim que houvesse melhorias estruturais e recursos financeiros para desenvolver um trabalho de melhor qualidade. As formações para os professores de Arte já é um ponto positivo, que a prefeitura vem fazendo, só precisamos rever o nível dessas formações, o que realmente pode agregar. Ou será que é isso mesmo, uma formação para aprender a usar o livro didático? Deveríamos ter uma formação mais focada! Qual é a defasagem que temos? Mas temos que ter cuidado ao falar isso, porque, por exemplo, eu tenho uma defasagem em ensinar música, mas cadê o profissional da música para vir aqui sanar essa defasagem, não eu! Deveria ter uma contratação maior dos profissionais das outras áreas da arte. Eu penso que oficinas paralelas seriam um caminho, algo positivo, contratar professores para música, teatro, dança, das diferentes linguagens. (PROFESSORA 3, entrevistada em 22/07/2022).*

A Professora 3 aponta a falta de recursos como um fator que afeta a qualidade do ensino de Arte na escola. Elogiou o fato de existir formação continuada ofertada pela RMEC aos professores de Arte, porém, ressaltou a importância na melhoria da qualidade e do foco dessas formações. Acredita que não deveria ser ela a profissional responsável em ensinar música na escola, mas sim um profissional especializado em música, e que os profissionais de artes visuais, dança e teatro também deveriam ser contratados para atuarem na RMEC, acreditando ser o formato de oficinas um caminho positivo para melhorar o ensino das artes na escola.

A Professora 3 ressaltou a falta de equidade na inserção de projetos nas escolas da RMEC, e da urgência na implementação de projetos culturais para todos, dando como exemplo o projeto das Bandas Escolares:

*Nós não temos a fanfarra, e olha que legal que é as escolas que tem. Eu acho que é um olhar urgente para esses adolescentes, se vai ser curricular,*

*extracurricular, em horário de aula ou no contraturno a gente pensa depois.*  
(PROFESSORA 3, entrevistada em 22/07/2022).

Essa urgência em atividades destinadas aos adolescentes é anunciada pela Professora 3 como um meio de ocupação, principalmente dos jovens, devido ao aumento do quadro de alunos com ansiedade e depressão que frequentam a escola. Acredita que o principal resultado em se ensinar música na escola é ocupar os alunos com atividades saudáveis, evitando a ansiedade e o tempo gasto no celular, com mídias sociais e/ou jogos.

Por ter formação em Educação Artística/Artes Plástica e desenvolver seu trabalho em sala de aula com foco nesta área ao longo de sua trajetória profissional, a Professora 3 atua de maneira a fomentar os estudos em música realizando apresentações de alunos que acabam aprendendo música fora da escola. Em suas aulas os conteúdos de música que aborda estão relacionados ao ouvir música e a comentar sobre os compositores, inserindo algumas práticas musicais vocais, entretanto, sem muito aprofundamento de forma estruturada e com continuidade.

Ao considerar a trajetória da Professora 3, suas práticas docentes ao ensinar música não expressam de forma consistente a existência de saberes docentes descritos por Tardif (2014). Porém, reconhece a importância do ensino de música na escola, ao fomentar a ideia de que o ensino deve ser realizado por professores capacitados na área.

Para a Professora 4, o ensino de música corrobora com o desenvolvimento cultural dos alunos, ajudando no foco e na concentração. Afirmou que o fato de não saber tocar um instrumento musical e a falta de conhecimentos teóricos musicais são os principais desafios ao ensinar música na escola.

A Professora 4 descreveu que seus alunos adolescentes não são receptivos em atividades que exigem o pensar, ler e escrever, e quando a aula de música é voltada para aspectos teóricos o interesse diminui; seus interesses estão em atividades práticas, muitas vezes de lazer e descanso. Esse interesse por apenas atividades práticas, por parte dos alunos, revela a pouca importância dada às aulas de Arte, ou que essa aula é apenas um momento de descanso dos outros componentes curriculares, que “em decorrência do entendimento da arte (da música) como atividade de lazer, que ocorreu no Brasil, sua desvalorização” (FONTERRADA, 2008, p. 230). Como forma de retomar o interesse dos alunos e a valorização da música na escola, é necessária - entre outros fatores - a formação consistente do profissional que a representa na escola.

Na escola em que trabalha, há mais de 15 anos, a Professora 4 relatou que alguns de seus alunos fazem aulas particulares de música fora da escola, e só têm aula de música na escola quando é abordado pelo professor de Arte. Enfatizou que não é estabelecida uma carga horária determinada, apenas para as aulas de música:

*Na escola no componente Arte não existe carga horária específica apenas para aula de música, são os professores de Arte que trabalham, mas não tem supervisão do trabalho, então se trabalhar trabalhou, se não trabalhou não tem problema nenhum. (PROFESSORA 4, entrevistada em 22/07/2022).*

Esse formato de trabalho descrito pela Professora 4 não garante a existência do ensino de música na escola, e nem das demais artes, ficando a critério do professor de Arte a escolha pelas linguagens artísticas que irá lecionar, demonstrando, mais uma vez, que o formato de ensino polivalente não é o mais adequado para o ensino das artes na escola. Como não há nenhum tipo de supervisão, se está ou não ensinando música, os alunos só terão acesso às linguagens artísticas que o professor inserir em seu planejamento, dessa forma não é atendida a Lei e nem o CEFC.

A Professora 4 busca ensinar todas as linguagens artísticas em suas aulas. Realiza atividades musicais relacionadas com execuções rítmicas, por meio da percussão corporal, instrumentos de percussão infantil e percussão com copos. Também aborda sobre a origem dos instrumentos musicais e os elementos formais do som:

*Eu faço atividades rítmicas usando percussão corporal, uso os instrumentos do kit de bandinhas, trabalho a questão dos sons dos instrumentos, as famílias dos instrumentos, a origem dos sons: se o som é natural ou artificial; sons graves; agudos; os elementos do som; nesse sentido, é mais voltado a musicalização do que a teoria musical, que é uma coisa incompreensível ainda para mim. E eu busco muito, estou sempre lendo alguma coisa na internet para me embasar mais. (PROFESSORA 4, entrevistada em 22/07/2022)*

Mesmo possuindo formação em Educação Artística/Artes Plásticas, a Professora 4 se esforça para lecionar música, tendo como principal aliada a internet, onde busca conteúdos para embasar suas aulas de música. A Professora 4 faz uma distinção entre musicalização e teoria musical, compreendendo que na musicalização concentra a ideia da prática musical voltada para desenvolver capacidades rítmicas e de escuta, e na teoria musical o objetivo é tocar um instrumento musical e ler partituras.

Demonstrou ter muito interesse pessoal na área da música, acreditando que o fato de aprender a tocar um instrumento musical pode lhe auxiliar no ensino de música em sala de aula:

*Eu já fiz aulas de violão e não deu muito certo. A questão de aprender um instrumento musical envolve prática diária, uma insistência, e eu, na época, eu não conseguia me dedicar o suficiente, então acabei me frustrando e percebi que não iria dar muito certo. Eu tenho interesse, tenho muita vontade de no futuro fazer um curso de flauta doce, de teclado, que eu acho que ajuda bastante, assim, para ajudar, e é uma área que eu tenho curiosidade e eu sei que a música ajuda muito no desenvolvimento integral do aluno. (PROFESSORA 4, entrevistada em 22/07/2022).*

Mesmo com toda sua curiosidade e interesse na área da música, a Professora 4 demonstrou não obter conhecimentos sobre metodologias de ensino de música, de conhecer o currículo de música do CEFC, ou um planejamento de ensino de música estruturado e adequado para cada ano escolar. Os mesmos interesses também estão presentes para todas as linguagens artísticas, mesmo concordando que a polivalência é um dos principais desafios ao ensinar arte na RMEC, relatou que teria dificuldades, se tivesse que trabalhar na escola com apenas uma das linguagens:

*Eu gosto das quatro linguagens. Já ajudei a ensaiar e desenvolver festivais de dança na escola. A dança também traz um desenvolvimento maravilhoso para os alunos de uma forma integral, é corpo e mente é socialização. Eu teria dificuldades se fosse trabalhar apenas com uma linguagem. Eu adoro a área da música. Eu vejo que as quatro linguagens são importantes na escola, por que só assim a gente tem um desenvolvimento cultural numa sociedade. (PROFESSORA 4, entrevistada em 22/07/2022).*

O fato de gostar de todas as linguagens artísticas, faz com que a Professora 4 trabalhe de forma polivalente, contudo, compreendendo que cada linguagem artística possui suas especificidades e que seu trabalho não é realizado de forma satisfatória nas linguagens que não possui formação. Mesmo com todos os esforços destinados em atender o currículo polivalente, torna-se quase impossível abordar todas as linguagens artísticas com a mesma qualidade, sem que haja algum tipo de diluição destes conhecimentos:

O professor neste tipo de currículo lida simultaneamente com essas quatro vertentes da arte, cada uma dotada de uma considerável gama de conhecimentos. Conseqüentemente, há uma clara diluição dos conteúdos de cada área, ocasionando visível falta de aprofundamento. (COOPAT; AZEVÊDO, 2012, p. 121).

Essa falta de aprofundamento no ensino de música - e das demais artes - contribui para a desvalorização da área na escola, como sendo parte importante na formação do indivíduo. Ao ficar sempre em conteúdos superficiais, o ensino de música acaba não criando uma identidade própria, dessa forma, se torna difícil que a “sociedade brasileira possa, em retorno, defender sua necessidade e permanência perante o sistema educacional”. (OLIVEIRA, 2006, p. 26). A área de música abrange uma diversidade de conhecimentos e saberes acumulados, que só serão acessados nas escolas se houver seu ensino estruturado e com aprofundamento.

Muitas são as questões ainda sem direcionamentos precisos, ocasionados pelas diferentes formas de interpretação da Lei e do currículo de Arte, resultando na falta de clareza sobre o direcionamento do trabalho do professor de Arte na escola. O ensino polivalente dificulta o ensino das artes com equidade entre as linguagens. Sobre as contradições em relação formação e a atuação do professor em sala de aula, para a Professora 4 um possível direcionamento a estas problemáticas seria a criação de diretrizes para o ensino de Arte na RMEC:

*Acho que para melhorar o ensino de Arte em Chapecó, primeiramente nós precisaríamos de uma diretriz para o ensino de Arte, para estabelecer algumas questões que não estão em nosso currículo. Depois, investir realmente na estrutura física, um auditório seria interessante não só pra Arte, mas para todos na escola. São pouquíssimas as escolas que em suas estruturas físicas envolvem essas questões culturais. Já são poucas escolas que tem as bandas marciais, e por que não são todas que tem? São só em algumas, e além disso a gente não tem grupos de teatro de dança na escola, não são fomentados isso. (PROFESSORA 4, entrevistada em 22/07/2022).*

Além da criação de uma diretriz para o ensino de Arte, questões relacionadas à estrutura física e criações de projetos culturais nas escolas foram levantadas pela Professora 4 como sendo ações que podem auxiliar na melhoria do ensino de Arte na RMEC. Assim, como a Professora 3, a Professora 4 também teceu comentários sobre o projeto Bandas Escolares, que existe em apenas algumas escolas, e não em todas, o que também poderia ser uma oportunidade de acesso ao ensino de música para os alunos.

Como também apontado pela Professora 1, outra forma para melhorar a qualidade do ensino de Arte em Chapecó diz respeito às formações oferecidas aos professores de Arte. A Professora 4 sugere que as formações sejam feitas por professores especialistas em uma das áreas das artes e não por profissionais com visão polivalente:

*Outra forma de melhorar o ensino de Arte em Chapecó é que nossas formações, que são ofertadas pela prefeitura, sejam ministradas por professores com formação específica em alguma das áreas. Por exemplo, uma formação específica com um professor de dança, é outro olhar, uma formação específica com um professor de teatro nos trazendo práticas para sala de aula, é outro olhar, do que quando a formação também é com um professor polivalente, parece que fica tudo no mesmo nível. (PROFESSORA 4, entrevistada em 22/07/2022).*

Ao destacar que as formações, quando realizadas por profissionais especialistas em uma das áreas, e com foco apenas numa linguagem da arte, podem ser de melhor qualidade, quando comparadas com a formação ofertada por um profissional que aborde em formato polivalente, a Professora 4 reconhece que o não aprofundamento nos conteúdos específicos de cada área não oferece subsídios de crescimento profissional. Este tipo de formação causa estagnação, ficando sempre no mesmo nível intelectual entre o que os professores já sabem e o que lhes é apresentado nas formações.

Diferentemente da Professora 3, a Professora 4 mesmo não tendo formação na área de música, desenvolveu práticas pedagógicas em música durante sua carreira, possibilitando a existência de saberes docentes relacionados com música, sendo os seus *saberes experienciais* à base deste ensino. O que se mostra interessante no caso da Professora 4, é que seus saberes experienciais foram construídos na escola, em um movimento que partiu do exercitar os *saberes curriculares* em música. Há lacunas em seus *saberes disciplinares e curriculares*, que resultam do fato de a Professora 4 ter dificuldades ao ensinar música, mesmo fazendo isso durante 15 anos.

A Professora 5 descreveu que, nas escolas em que trabalha, o ensino de música só acontece por meio do componente Arte. Como não possui formação em música, não desenvolve nenhum tipo de atividade relacionada a esta área. Em contrapartida, declarou que seus alunos demonstram muito interesse em música, que segundo ela, pode ser verificado ao observar o quanto acessam as redes sociais e visualizam vídeos vinculados com música e também ao buscarem aulas de música fora da escola.

Em contraponto ao que relatou a Professora 1, sobre a falta de contato com os licenciandos em Música da cidade, a Professora 5 descreveu que já recebeu estagiários desta área em suas aulas. Isto pode ser justificado devido à escola em que trabalha ser próxima a Universidade, facilitando a locomoção dos acadêmicos ao realizarem seus estágios. A Professora 5, ao receber estagiários do curso de

Licenciatura em Música, pode aferir o quanto seus alunos, das turmas que participaram, demonstraram interesse nas aulas de música. As aulas dos estagiários acabaram por servir também como um aprendizado para ela, destacando ser uma experiência rica e proveitosa.

Igualmente como a Professora 1, a Professora 5 sente que na Rede Municipal de Ensino de Chapecó - RMEC - existe um pensamento, principalmente por parte dos alunos, que as aulas de Arte são destinadas apenas para o desenho, sendo algo que busca ressignificar, mesmo dentro das artes visuais:

*Uma das coisas que eu tentei muito, principalmente no primeiro ano de trabalho na escola, foi rebater a ideia que a aula de arte na escola é somente o desenho, e claro, dentro das minhas possibilidades eu conseguia diversificar dentro das artes visuais, fazendo uma escultura, trabalhando outros materiais e técnicas. (PROFESSORA 5, entrevistada em 19/08/2022).*

Esse pensamento sobre as aulas de Arte na RMEC que é considerado como sinônimo de aula de desenho, pode revelar questões ligadas com a formação dos professores, ou de suas práticas docentes relacionadas com o uso dos mesmos materiais – papel e lápis – sendo uma interpretação equivocada sobre o que se faz em uma aula de Arte. Este aspecto merece uma análise mais profunda, podendo ser tema em outros estudos na área de artes visuais.

Ao ser questionada sobre de que forma o ensino de Arte nas escolas da RMEC poderia ser otimizado, a Professora 5 enfatizou a importância de se ter materiais melhores e a separação das linguagens artísticas no currículo. Como apontado também pela Professora 3, considera que a contratação de um profissional específico para cada linguagem artística traria uma qualidade melhor ao ensino, e comentou sobre a diminuição da carga horária do componente Arte:

*Se eu pudesse eu melhoraria os recursos, separaria as linguagens em componentes, deixaria o currículo mais enxuto, e eu enquanto profissional mereço, e os meus alunos merecem um profissional adequado para cada componente, para cada linguagem artística. Separando as linguagens teríamos profissionais mais adequados. Quem sabe aquele aluno que acaba não gostando das aulas de Arte, por não ter afinidade com as artes visuais, mas quem sabe eu estou perdendo excelentes músicos, excelentes atores, dançarinos. Poderíamos ter muito mais projetos de extensão no contraturno dos alunos, dessa forma ampliaria a carga horária das artes na escola, pois duas horas semanais é pouco. Quando eu era aluna, dessa mesma escola em que eu trabalho hoje, quando eu estava no 8º e 9º anos, eu tinha três aulas de Arte semanais e hoje só tem duas. (PROFESSORA 5, entrevistada em 19/08/2022).*

Dos professores entrevistados, a Professora 5 é a única que não trabalha música em suas aulas, por fazer uma interpretação lógica: não possuir formação na área e compreender que seus alunos têm direito em uma aula de música de qualidade; para isso sugere que se tenha um profissional capacitado para trabalhar cada linguagem artística na escola. Dessa forma, poderia ser ampliada a carga horária das aulas de Arte na escola, com projetos, oficinas no contraturno dos alunos ou atividades afins.

A Professora 5 também comentou sobre o nível da formação continuada oferecido pela RMEC, dizendo que a qualidade da formação é conforme o perfil do formador, que muitas vezes, não se conecta com a realidade do ensino municipal de Chapecó:

*Eu acho que a formação continuada oferecida pela prefeitura, dependendo da pessoa que está ali para ministrar, é descolada da realidade. São pessoas que não estão na sala de aula à nível de Ensino Fundamental. A formação não está conectada com as nossas vivências, e dependendo do formador os assuntos são tratados de forma muito rasa. Falta um melhor direcionamento. O que eu aproveito desses momentos formativos é a troca de experiências com os meus colegas, é estar conversando com eles, trocando ideias para atividades, comentando o que deu certo ou errado pra mim ou para eles na hora do trabalho. Como os formadores têm esse descolamento, o mais importante se torna o conversar com os meus colegas. (PROFESSORA 5, entrevistada em 19/08/2022).*

Ao descrever as formações continuadas, como tendo abordagens rasas e desconectadas com a realidade do ensino da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, a Professora 5 relata um desinteresse dos professores de arte nessas formações. Como resultado, considera como sendo as trocas de experiências com seus colegas o aspecto mais relevante desses momentos de formação coletiva.

Igualmente como no caso da Professora 3, na prática docente da Professora 5 não se verificou a existência de atividades musicais, dessa forma não foi possível levantar aspectos sobre os saberes docentes relacionados com o ensino de música de suas aulas.

Da mesma forma que foi apontado pelas Professoras 1, 2, 4, e 5, o Professor 6 relatou que nas escolas em que trabalha, o ensino de música só existe dentro do componente curricular Arte, desconhecendo outro tipo de ação ou projeto desenvolvido pelas instituições educativas nessa área. As atividades musicais que realiza estão ligadas ao canto e de apreciar áudios e vídeos. O Professor 6 compreende que a importância da música na formação dos estudantes está em ampliar o acesso à pluralidade musical:

*O meu foco em trabalhar música está na pluralidade, mostrar para os alunos que existem diversos tipos de música, que não existe só aquele tipo de sertanejo, de rap ou daquele pop que eles ouvem. Que existe a música erudita, o jazz e o soul. Que os alunos possam ter acesso a diversas músicas. Mesmo que seja dentro de um plano de aula de 15 ou 30 dias apenas, mas que os alunos possam compreender que eles podem ter acesso a essas produções musicais. Meu objetivo não é que todos saiam cantando jazz ou erudito, mas que eles aprendam a apreciar o jazz, apreciar o erudito, e outras músicas que eles não estão acostumados a apreciar. (PROFESSOR 6, entrevistado em 19/08/2022).*

O Professor 6 descreve que trabalha música em suas aulas, porém de forma breve, em planos de aulas reduzidos, de poucos dias. O objetivo principal é possibilitar que os alunos conheçam e acessem outros estilos de música, de outras culturas, que não estão acostumados a ouvir, ampliando o repertório musical, indo além das músicas que já conhecem. O foco maior está em apreciações musicais, na prática do canto, inserindo poucos conteúdos de música.

Referente ao interesse demonstrado pelos alunos nas aulas de música, o Professor 6 relatou que consegue mensurar, na forma em que os alunos se dedicam a determinadas atividades. Nesse caso, o interesse maior é em atividades que se aproximam das suas realidades, pois apresentam resistência ao ouvir, ver ou cantar músicas que fogem de suas vivências. Aponta como sendo os principais desafios em ensinar música na RMEC a falta de equipamentos, de recursos e de um ambiente adequado para a realização das aulas:

*Um dos desafios de ensinar música na escola é a falta de equipamentos. Precisa ter uma caixa de som que seja boa, que tenha pelo menos conexão com o celular, de um projetor se for uma música vinculada com vídeo. Um espaço adequado também é importante, pensar que você pode estar entre uma turma que está com aulas de Português e outra de História e você está no meio ouvindo uma música, entre outras duas aulas [...] Uma coisa que poderia favorecer muito o trabalho, é cada escola ter uma sala de arte, como tem nas escolas do estado [...] (PROFESSOR 6, entrevistado em 19/08/2022).*

Além de citar as dificuldades que encontra ao ensinar música, o Professor 6 sugere como forma de melhorar o ensino de Arte na RMEC a criação de um espaço adequado, uma sala destinada apenas à realização de atividades de Arte. A ideia de uma sala de Arte é uma proposição baseada em sua experiência anterior, quando lecionou nas escolas da Rede Estadual de Santa Catarina.

O resultado de se ensinar música para o Professor 6 está atrelado a uma espécie de emancipação musical dos alunos. Descreveu que quanto mais

conhecimento da diversidade musical existente, mais conscientes serão suas escolhas musicais, apontando as possíveis consequências em ter pouco ou nenhum conhecimento musical:

*Como consequência eles podem ficar presos a apenas um ritmo, um estilo, um gênero específico de música, sendo isso para vida toda. Ele não vai se desafiar em conhecer outras músicas. Estes alunos terão dificuldade em compreender o que é uma música crítica, ou de outros estilos, irão ficar à mercê da indústria cultural, da música do “Tik Tok”, da música da balada, não irão conhecer uma música feita de forma artística, uma música pensada como arte. (PROFESSOR 6, entrevistado em 19/08/2022).*

Ao descrever as consequências da falta do ensino de música na escola, de certa maneira, o Professor 6 acaba relatando a realidade de muitos jovens e sobre a forma que se relacionam com música na atualidade, o que acaba reforçando ainda mais a importância do ensino de música nas escolas, pois “se a música – em suas diversificadas manifestações, incluindo as da indústria cultural – está presente na vida cotidiana de praticamente todo cidadão brasileiro, por que sua presença na escola é tão reduzida? (PENNA, 2002, p.17).

Assim, no pensamento do Professor 6, a música deve ser ensinada na escola com o foco de que os alunos reconheçam as diferentes maneiras que o ser humano produz música. Sendo críticos ao ouvirem músicas produzidas pela indústria cultural, que se faz presente tão fortemente em suas vivências, como descrito por Penna (2002).

Mesmo tendo apenas um ano de atuação no ensino municipal de Chapecó, o Professor 6 se aproxima do pensamento das Professoras 2 e 5, ao dar sua opinião sobre as formações em Arte ofertadas pela RMEC:

*Como eu não tenho muito tempo de atuação na Rede Municipal de Chapecó, participei poucas vezes das formações. Para mim o que é mais válido, nas formações continuadas oferecidas pela prefeitura, é a troca de experiências com os colegas. Eu chego lá e tenho contato com professores que estão na Rede há mais de vinte anos, que estão a quinze, a dez, a cinco anos e pessoas com pouco tempo como eu. Então eu vejo pessoas trazendo uma bagagem muito grande e rica, e também pessoas que trazem uma bagagem considerada retrógrada, que não trazem nada de inovador, mas, que te possibilita pensar como adaptar aquela ideia para uma determinada realidade escolar. Essas bagagens que os colegas trazem é o que valida a formação. (PROFESSOR 6, entrevistado em 19/08/2022).*

Ao enfatizar a validade da formação como um espaço de troca de ideias e experiências entre os colegas, o Professor 6 demonstrou pouco interesse nos assuntos abordados pelos professores formadores, possuindo maior interesse em

saber o processo desenvolvido por seus colegas em suas práticas pedagógicas. Igualmente como as Professoras 2 e 5, o Professor 6 reconhece a importância dos saberes docentes de seus colegas, que ao serem compartilhados podem alimentar e ressignificar os seus próprios saberes.

Referente às práticas pedagógicas em música do Professor 6, os *saberes experienciais* com música - devido seu contato com o Coro Universitário - orientam suas ações didáticas. A experiência de sete anos participando do Coro foi o que possibilitou a existência de seus *saberes disciplinares* em música. Não foi possível identificar a presença de saberes da *formação profissional* e *saberes curriculares* na prática pedagógica do Professor 6 ao ensinar música.

Sobre o acesso ao ensino de música na escola, foi apontado pelas Professoras 1, 3, 4, 5 e pelo Professor 6 como sendo somente por meio das aulas do componente curricular Arte. A Professora 2 considerou a parceria entre a escola e o projeto social vizinho - banda marcial - como possibilidade de acesso ao ensino de música aos alunos da escola em que trabalha. Foi relatado por todos os professores entrevistados, que há um grande interesse da maioria dos alunos em ter aulas de música na escola.

Descrito pelas Professoras 1, 2, 3, 4 e 5 o forte interesse dos alunos em música resulta na busca em aulas particulares, fora da escola, principalmente de instrumentos musicais. Esta situação sinaliza que a escola é um espaço em potencial na realização de práticas musicais, sendo bem recebido pelos educandos, ao ponto que as Professoras 3 e 4 indagam o porquê de nas escolas em que trabalham não existir o projeto Bandas Escolares - fanfarras municipais.

Outro aspecto a ser analisado sobre a busca dos alunos em aulas particulares fora da escola é a ausência, ou um ensino de música muitas vezes sem continuidade, superficial, que é ofertado nas escolas da RMEC, e que vá ao encontro dos interesses dos alunos. Os motivos podem ser a pouca ou nenhuma formação do professor que ensina música – retomando a questão do formato dos editais de contratação dos professores, que não inserem o licenciado em Música -, e a maneira como este ensino é ofertado nas instituições educativas da Rede Municipal de Ensino de Chapecó – RMEC - , polivalente.

A falta de um projeto que seja consistente e sustentável, que garanta a continuidade e a permanência do ensino de música nas escolas, que não seja superficial e com profissionais habilitados, é descrito por Souza (2017) como um dos principais desafios do ensino de música na Educação Básica:

Os maiores problemas do ensino de música na escola de Educação Básica são a falta de continuidade e permanência e o fornecimento de conteúdos de música de forma superficial, sob a responsabilidade de um professor sem formação adequada na área. Sem continuidade e permanência, nenhum projeto de ensino de música pode surtir efeito de desenvolvimento do conhecimento dos estudantes. (SOUZA, 2017, p. 94).

Como não há uma oferta consistente de ensino de música nas escolas em que os entrevistados atuam, os alunos acabam procurando fora dela, com isso, o acesso se limita, muitas vezes, a apenas aqueles que podem pagar, acentuando a elitização do ensino da música, de acesso a poucos.

As concepções de ensino de música das Professoras 2, 3, 4, se aproximam do ensino conservatorial de música, devido à ênfase dada ao aprender e ensinar um instrumento musical, como sendo o foco principal do processo de ensinar música. A concepção de ensino de música do Professor 6 está atrelada a um processo de ampliação de repertório cultural, com fins na emancipação do aluno em relação a indústria cultural; já a Professora 1 transita entre os dois pensamentos, ora se aproximando das Professoras 2, 3, e 4 e ora do Professor 6.

Sobre os desafios encontrados ao ensinar música, todos os professores se referiram aos recursos materiais e de estrutura física, como sendo precários ou inexistentes. Por outro lado, devemos atentar que “nem sempre as melhores condições de trabalho resultam em um ensino de melhor qualidade, sendo as queixas a respeito, por vezes, uma desculpa para o imobilismo”. (ALMEIDA, 2001, p.34 apud PENNA, 2002, p.17). Tal colocação de Almeida (2001) nos possibilita a refletir se o que se faz com o ensino de música em Chapecó é realmente por falta de recursos, ou por falta de iniciativas, principalmente no que se refere a problematizar a dualidade sobre a formação e a atuação dos professores de Arte, pelos próprios professores.

Como forma de melhorar o ensino de Arte na escola, as Professoras 2, 3, 4 e 5 consideraram que a existência de projetos, oficinas nas áreas artísticas oferecidas na escola, poderia ser um importante fator, ao possibilitar o acesso aos alunos e no desenvolvimento de um trabalho mais consistente em cada linguagem artística. Esse aspecto revela a superficialidade no formato de ensino polivalente, que não garante a existência do ensino de todas as linguagens artísticas dentro do componente curricular Arte, não possibilitando o aprofundamento, e atrapalhando o ensino, até mesmo nas áreas de formação dos profissionais. Então, as Professoras 3, 4, e 5

enxergam a possibilidade em realizar um trabalho mais consistente em projetos ou oficinas específicas nas diferentes linguagens artísticas, desenvolvendo um trabalho dentro de sua área de formação.

Por não possuírem formação inicial específica na área para ensinar música, os professores, de alguma forma, esperam que a formação continuada seja um meio para preencher essa lacuna. No entanto, todos relataram aspectos das formações oferecidas pela RMEC, que acabam não atingindo suas expectativas.

As Professoras 1 e 3 consideraram incipientes as formações ofertadas pela Rede. A Professora 2 sugere que as formações sejam realizadas pelos próprios colegas. A Professora 4 descreveu que as formações deveriam ser com professores especialistas em uma das áreas artísticas e com foco em uma linguagem por vez, sendo frágil quando ofertada por um profissional com visão de ensino polivalente. A Professora 5 considerou as formações rasas e descoladas da realidade do Ensino Fundamental e da RMEC como um todo e o Professor 6 revelou que a validade da formação está na troca de experiências entre os colegas, que igualmente como comentou a Professora 5, esse é o aspecto mais proveitoso das formações.

A falta de formação na área da música foi descrita pelas Professoras 2, 3, 4 e 5 como sendo um desafio em ensinar música na escola, sugerindo que o trabalho deveria ser realizado por um professor especialista, com formação em música. Todos os entrevistados enfatizaram a importância do ensino de música, ao considerar contribuir no aprendizado dos alunos em aspectos relacionados com o desenvolvimento cultural, socialização, sensibilização auditiva, ampliação de repertório musical, pensamento crítico, respeito à diversidade cultural, atenção, concentração, afastamento da violência, das drogas e das redes sociais. É notável a percepção dos entrevistados que a música desenvolve vários aspectos externos a si mesma; apenas a Professora 1 descreveu que o ensino de música desenvolve aspectos com fins em si mesma, de conteúdos e questões musicais.

A forma com que os conteúdos são abordados nas aulas das Professoras 2, 3 e 4, muitas vezes, estão fora da música e não a tomam como aspecto principal do fazer musical. Este aspecto também é observável nas aulas da Professora 1 e do Professor 6, porém estes dividem o foco entre as práticas com objetivos estritamente musicais e questões que estão no mundo da música. Não que os aspectos que circundam o mundo da música tenham pouca importância, porém, quando o foco do ensino de música é direcionado somente aos aspectos do seu entorno, não garante que haja um ensino e aprendizagem de música, propriamente dito. O foco deve estar

na música e não em questões em seu entorno. Falar de música não é sinônimo de estudar música, como argumenta Swanwick (1993):

Professores frequentemente tendem a evitar a música, e ao invés dela, enfatizar coisas tais como períodos históricos, análise formal, instrumentos de orquestra, acústica, a vida dos músicos famosos, a teoria da notação, qualquer outra coisa exceto a própria música. Desse modo, a música torna-se de segunda mão, algo a ser falado ao invés de experimentado pelo compositor, executante, ouvinte. (SWANWICK, 1993, p. 28).

Para que o ensino de música seja colocado em primeira mão, conforme Swanwick (1993), o professor de música precisa estar atento a sua prática pedagógica, de maneira a garantir um processo contínuo e equilibrado de ensino e aprendizagem, onde o foco da aula seja a música. Para esse desenvolvimento, é necessário que o professor possua saberes mínimos da *formação profissional* e *saberes disciplinares* – de origem na formação inicial - e que no processo de amálgama com os outros tipos de saberes TARDIF (2014) - *curriculares* e *experenciais* - possam orientar a sua atuação profissional da melhor forma possível.

Os *saberes experenciais* se apresentaram como os mais influentes na prática pedagógica das Professoras 1, 2, 4 e do Professor 6; em segundo plano, os *saberes da formação profissional* para as Professoras 1 e 2, e dos *saberes curriculares* para a Professora 4 e para o Professor 6. Não foi possível aferir os saberes docentes no ensinar música das Professoras 3 e 5, por não ensinarem algo que foge de sua formação ou de apenas mencionar aspectos musicais em suas aulas. O motivo de os entrevistados não possuírem formação na área da música é um dos fatores que indica a ausência da influência dos *saberes disciplinares* em suas práticas pedagógicas ao lecionarem música na escola.

Para Tardif (2014) os saberes disciplinares e os curriculares fogem do controle dos professores, na medida que não são desenvolvidos por eles em suas práticas:

Os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdo a serem transmitidos. (TARDIF, 2014, p. 40).

Dessa forma, ao terem pouco contato com a área de música, não possuindo formação em Licenciatura em Música, os entrevistados demonstraram pouca ou

nenhuma influência em suas práticas pedagógicas dos *saberes disciplinares* e *curriculares* quando ensinam música, pois estes não são desenvolvidos na prática docente e sim dependentes de estudos sistemáticos da área da música. Como resultado, acaba havendo o predomínio dos *saberes experienciais*, de origens majoritariamente externa e anterior ao convívio escolar, sob os desenvolvidos diretamente no processo educativo, quando os professores entrevistados ensinam música na escola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco a música e o seu ensino na escola de maneira curricular, estabelecido por Lei para toda a educação básica brasileira. Com isso, suscitou a realização de uma análise dos ordenamentos legais que orientam este ensino nos currículos brasileiros. Ao consultar os documentos, foi possível verificar que, mesmo havendo mudanças na legislação, resquícios de orientações legais já excluídas das orientações atuais, ainda se fazem presentes em muitos contextos escolares, como a polivalência, deflagrada a partir da Lei nº 5.692/71. (BRASIL, 1971)

Não existe na legislação vigente que orienta o ensino das artes em geral, nenhuma menção à palavra “polivalência”, “polivalente” ou termos afins, ou diretrizes nacionais que encaminhem as escolas e redes de ensino a adotarem esta abordagem para o ensino das artes. Por outro lado, não há nenhuma orientação proibindo que seja realizado o ensino de arte nesse formato, ou sobre qual deve ser a formação do professor para atender este componente curricular nos currículos escolares. O que se tem com clareza é que a partir dos anos 2000, existe apenas formação específica nas áreas das artes, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Curso de Graduação nas diferentes linguagens artísticas, não havendo diretrizes para a formação de professores em cursos polivalentes em artes.

Para a área de música, tem-se as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016b), que orienta as escolas e redes de ensino de maneira objetiva a inserirem o ensino de música na educação básica. O documento, de teor não obrigatório, propõe que o ensino de música seja implementado de forma colaborativa entre as instituições envolvidas com a educação, de maneira a não reproduzir o formato de ensino polivalente das artes e com profissionais capacitados na área de música, sem sobrecarregar ou criar prejuízos aos professores das outras linguagens artísticas que já atuam nas escolas com o componente Arte.

Referente aos documentos de teor obrigatório, as orientações são imprecisas. Na BNCC e nos outros documentos estaduais e no municipal de Chapecó, há diversas interpretações sobre como lidar com as ‘unidades temáticas’ referentes a cada linguagem artística e às artes integradas. A BNCC em 2018 estabeleceu a necessidade de alterações nos currículos escolares. No entanto, o currículo estadual de Santa Catarina (CBTC) e o municipal de Chapecó (CEFC) tendem a replicar as

orientações da BNCC quase que integralmente, com poucas inserções e orientações próprias.

No CBTC há uma menção contrária ao formato de ensino polivalente das artes em sua página 237, como sendo um equívoco exigir o ensino polivalente na escola (SANTA CATARINA, 2019). Por outro lado, em sua organização enquanto Rede de Ensino, o Estado de Santa Catarina adota e fomenta o formato de ensino polivalente das artes em suas unidades escolares, estando em contradição às suas próprias orientações curriculares. Considerando que o Currículo do ensino Fundamental de Chapecó (CHAPECÓ, 2018) replica inúmeras orientações advindas do CBTC, poderia, também, ter considerado ser um equívoco o ensino polivalente das artes em seu currículo municipal, porém não faz nenhuma menção ao assunto.

A análise da legislação colabora para a compreensão sobre como os contextos de ensino ou redes de educação estão encaminhando o ensino de música. Os trabalhos da revisão de literatura da área evidenciaram, que mesmo havendo as mesmas orientações legais para o ensino de música, cada contexto interpreta de maneiras diferentes, inserindo o ensino de música nas escolas de diferentes formas: no currículo, inserido no componente Arte adotando a abordagem polivalente, podendo ser com professor habilitado em música ou não; no currículo, inserido no componente curricular Arte, com professores sem habilitação em música – como é o caso da Rede Municipal de Ensino de Chapecó; no currículo, atendido especificamente por profissionais com Licenciatura em Música, respeitando a formação e não exigindo a atuação polivalente desse profissional, pois as outras áreas da arte também são atendidas por profissionais adequados; ou de forma extracurricular – como o caso do Projeto Bandas Escolares da RMEC, porém, esta última forma não atende aos ordenamentos legais.

Mesmo a RMEC possuindo um projeto de música – Bandas Escolares – criado em 2008 com o intuito de atender a Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), o projeto não adquiriu dimensões, ao menos até a atualidade, para atender todos os alunos da Rede, e nem serviu como uma estratégia para inserir o ensino de música de maneira curricular em todas as unidades educativas. Como resultado, o projeto Bandas Escolares acabou não atendendo a Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), para a qual foi criado, e nem a sua substituta, a Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016a). Devendo sua proposta de ensino ser repensada pela Secretaria de Educação de Chapecó – SEDUC -, visto que as Bandas Escolares possuem forte potencial em corroborar para o desenvolvimento do ensino de música nas escolas da RMEC.

Referente aos aspectos levantados durante as entrevistas, os seis professores de Arte da RMEC que foram entrevistados demonstraram, de alguma forma, se sentirem responsáveis pelo ensino de todas as linguagens artísticas na escola. Sendo este um dilema antigo, que ainda não está resolvido na grande parte dos sistemas educacionais brasileiros, como problematizado pela literatura da área.

O professor de Arte acaba assumindo a responsabilidade em ensinar todas as linguagens artísticas, no entanto, essa responsabilidade deveria ser do poder público. Ao mesmo tempo, o poder público não assume a responsabilidade, pois não produz um documento claro suficiente para dizer que o ensino das artes deve ser ministrado por professores especializados, seguindo a própria legislação sobre a formação dos professores da área, Leis estas que precisam convergir e resultar em uma clareza maior.

Tais incongruências são refletidas nos contextos educacionais, como o caso da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, onde o professor de Arte se sente responsável pelo ensino de todas as linguagens artísticas, quando na verdade, deveria se negar a ensinar aquilo para o qual não se preparou. A responsabilidade do professor de Arte nesse processo está no fato de ensinar o que não sabe e de não lutar, localmente, para mudar esta situação. O professor acaba aceitando e consolidando certas condições, quando não questiona sobre tais incongruências, o que afeta diretamente seu trabalho, sua carreira profissional, de seus colegas e todo o processo educacional das artes na escola. Ao invés do professor valorizar as artes no currículo escolar, sua atitude em aceitar a polivalência desconfigura e desvaloriza as artes enquanto áreas de conhecimento, quando leciona aquilo que não sabe, de maneira superficial.

O formato de ensino polivalente em arte, não se apresenta como o mais adequado para atender a RMEC. A criação de diretrizes municipais sobre o ensino de Arte para a RMEC poderia contribuir para a revisão do modelo de ensino de arte polivalente, conduzindo a novas práticas de contratação de professores e à atuação destes. Por outro lado, o fato de haver a contratação dos diversos profissionais da arte – artes visuais, dança, música e teatro – pelo poder público não resolve automaticamente o problema da polivalência na escola. Além da contratação de todos os profissionais com formação específica nas áreas das artes, estes devem atuar em sua área de formação. Para isso, são necessárias discussões que fomentem uma nova forma de pensar como as artes devem ser incluídas no currículo e nos Projetos Político- Pedagógicos das escolas da RMEC.

Se a legislação fosse cumprida de fato, como existem apenas diretrizes para cursos de arte em áreas específicas, os sistemas educacionais, públicos e privados, deveriam contratar professores com licenciaturas específicas, onde cada professor estaria atuando na sua área de formação. Garantindo o acesso por parte dos alunos ao ensino de todas as linguagens artísticas previstas em Lei, e respeitando a formação do professor, suas carreiras e valorizando o ensino das artes nos currículos escolares.

Dos seis professores entrevistados para essa pesquisa, quatro lecionam música em suas aulas, porém, nenhum apresentou ter uma organização desse ensino, pensado a longo prazo, de maneira consistente e de forma a aprofundar os conhecimentos musicais com os alunos e expressando conhecimento do currículo em música previsto no CEFC. Por outro lado, não se pode exigir desses profissionais um ensino de música aprofundado, já que possuem formação na área das artes visuais.

Ter apenas profissionais com formação em Educação Artística ou em Artes Visuais em seu quadro de professores de Arte, se tornou algo comum na RMEC. Não é observado haver mobilizações por parte dos professores de arte, gestores, ou da comunidade em geral em reivindicar a presença do ensino de música na escola com professores capacitados na área. Um dos motivos pode ser a oferta de aulas de música em outros espaços públicos, fora da escola, que leva a entender que na escola não é lugar de ensino de música é espaço apenas das artes visuais. Outro motivo é a falta de mobilização por parte dos próprios professores de música, que optam em atuar em outros espaços, não concebendo e não reivindicando a educação básica, como também sendo um espaço de sua atuação. Com a oferta da Licenciatura em Música na cidade de Chapecó, o ensino de música curricular poderia ganhar dimensões mais profundas, onde todos os envolvidos teriam excelentes proveitos, oriundos das parcerias entre as universidades e a Rede Municipal de Chapecó - RMEC.

Os formatos de contratação dos professores de Arte como são destinados a apenas os licenciados em Artes Visuais ou Educação Artística, deveriam ser revistos pelo poder público municipal de Chapecó, evitando a ideia de que arte na escola é apenas desenho ou artes visuais, tolhendo o direito dos licenciados em dança, música e teatro de contribuírem com o ensino na RMEC. Além disso, os editais não estão garantindo o direito dos alunos em receberem aulas de todas as linguagens artísticas, com qualidade e equidade de horários e conteúdos. Novamente é questionado se o formato de ensino polivalente das artes é o mais adequado para a educação básica, questão essa que além de antiga, merece mais atenção por parte da RMEC.

Não sendo exclusividade da RMEC, mas de várias redes de ensino espalhadas por todo o Brasil, as dificuldades listadas pelos professores entrevistados em ensinar música na escola estão ligadas principalmente a não possuírem formação na área da música; não tocarem um instrumento musical; a falta ou precariedade dos materiais e espaços para realização das aulas; o ensino de música estar atrelado ao componente curricular Arte; a baixa carga horária comparada a outros componentes curriculares; a desvalorização das artes no espaço escolar e a abordagem superficial sobre música nas formações continuadas oferecidas pela RMEC.

Chapecó apresenta vários espaços de desenvolvimento musical, fora da escola, tanto em locais públicos quanto privados. Possui universidade que oferta a Licenciatura em Música em formato presencial; orquestra universitária; orquestra sinfônica municipal; coro municipal; tradicionais coros e orquestras em igrejas; escolas de música particulares; uma escola de artes que oferta aulas de música há mais de 40 anos; bandas e fanfarras marciais de projetos sociais e de escolas estaduais e municipais; um programa social municipal que leva aulas de música para vários pontos da cidade – Programa Arte Cidadã - entre outras iniciativas musicais. A questão a ser pensada é o quanto esse desenvolvimento musical existente na cidade poderia ser ampliado, se estas instituições em parcerias com a RMEC, de alguma forma perpassassem o muro das escolas municipais, para dentro delas, e permanecessem lá com aulas de música, de maneira contínua, aprofundada, estruturada a longo prazo e para todos os alunos sem distinções e com profissionais capacitados.

Para 2023, o Conselho Municipal de Educação de Chapecó – COMED - por meio do Parecer 043/2022 (CHAPECÓ, 2022d), modifica o currículo da etapa da educação infantil, inserindo duas aulas de Arte por semana em cada turma, em específico para as turmas das Crianças Pequenas - antigo Pré-Escolar - em todas as escolas da Rede que atendem essa etapa, a serem lecionadas por professores com Licenciatura na área da Arte. O parecer se fundamenta na BNCC “na qual a Arte contempla as Artes Visuais, Dança, Música e o Teatro” como contribuintes na “contextualização dos saberes e das práticas artísticas” (CHAPECÓ, 2022d, p. 02) e recomenda ao poder público municipal a realização e acompanhamento de formações continuadas aos professores que irão atender esse ensino.

Sem dúvidas, é um importante avanço para o ensino do município, garantindo o acesso ao ensino de arte, também na educação infantil. Essa normativa valoriza as artes no currículo escolar e amplia as possibilidades de atuação dos profissionais de

Arte na RMEC, que agora podem atuar na Educação Infantil, em todo o Ensino Fundamental – 1º ao 9º anos - e no EJA.

Entretanto, as aulas de Arte na RMEC continuarão com foco majoritariamente nas artes visuais, considerando que não houve mudanças na forma de contratação dos profissionais da área. O edital de contratação de professores ACTs 002/2022 (CHAPECÓ, 2022b) para atuação em 2023 ainda solicita como critério de formação apenas profissionais com licenciatura plena em Educação Artística, Artes Visuais ou Artes. Vale ressaltar que, diferentemente dos editais de anos anteriores, as perguntas elaboradas na prova de seleção do edital 002/2022 não incluíram questões de dança, música ou teatro, deixando a entender que o profissional de arte, quando contratado, não terá nenhuma obrigação em lecionar conteúdos fora de sua área de formação. Essa questão precisa ser revista com urgência pelo poder público municipal de Chapecó, a fim de garantir a efetivação do ensino de todas as linguagens artísticas nas escolas da RMEC, conforme previsto nos ordenamentos legais e no seu próprio currículo municipal (CHAPECÓ, 2019), com equidade entre elas, e de forma a respeitar a formação dos profissionais contratados.

Esta pesquisa delineou como vem sendo realizado o ensino de música curricular na Rede Municipal de Ensino de Chapecó, na etapa do Ensino Fundamental, pelo viés de seis professores de Arte, que por meio de entrevistas puderam se expressar referente à temática abordada.

A fundamentação teórica adotada se apresentou como adequada, na medida que possibilitou identificar os saberes docentes de que se valem os professores entrevistados ao ensinarem música. Dos saberes, o mais evidenciado nas práticas dos professores entrevistados, *saberes experienciais* com música, ligados principalmente ao seu núcleo familiar ou a experiência em coro, orquestra ou aulas particulares de instrumento ou voz, seguido dos *saberes profissionais*. Os *saberes curriculares* e os *saberes disciplinares* tiveram pouca ou nenhuma influência nas práticas dos professores ao ensinarem música. Outros estudos podem ser aprofundados para detalhar como os saberes docentes convergem e se complementam na prática docente dos professores.

A metodologia empregada foi adequada na medida em que permitiu ouvir seis dos 51 professores de Arte que atuam na RMEC, podendo ser considerada uma amostra que não ilustra a realidade efetiva de como é realizado o ensino de música pelos professores de Arte no Ensino Fundamental da RMEC, existindo diferentes configurações possíveis. No entanto, este trabalho não tomou como objetivo

generalizar resultados, mas sim trazer a discussão do tema na perspectiva de seis professores. Outros estudos podem ser realizados pelo viés de outros professores de Arte da RMEC, ampliando as discussões apresentadas nessa dissertação, de maneira a confirmar ou discordar dos resultados aqui apresentados.

Nesse contexto, não se pode afirmar que há um ensino de música propriamente dito. O que realmente existe na Rede Municipal de Ensino de Chapecó - RMEC - são professores com formação na área das artes visuais, que se esforçam para abordar conteúdos de música em suas aulas. Em um caso, a profissional opta em não abordar conteúdos de música, por não ter formação e nenhum domínio da área. Outros professores inserem áudios e vídeos ou comentam sobre compositores ou instrumentos musicais, ensinam rudimentos de notação musical, ou replicam suas experiências musicais advindas de suas trajetórias pessoais com música, tomando essas ações como aulas de música, dando a entender que cumprem o currículo previsto para a área de música. Este cenário reflete o quanto a música como linguagem artística vem sendo desvalorizada nas escolas da RMEC, suscitando com urgência mudança nos formatos dos editais de contratação dos professores de Arte, possibilitando a atuação de professores Licenciados em Música, e das demais linguagens artísticas não de forma polivalente e sim em suas áreas de formação.

São muitos os desafios no ensino de música e das artes na RMEC, que somente de forma coletiva, com ações de todos os envolvidos com a educação poderão ser superados. Parcerias consistentes, pensadas a longo prazo, de forma a corroborar com a Secretaria de Educação de Chapecó - SEDUC - em pensar as artes no currículo escolar, poderiam ser vistas com mais atenção pelos agentes públicos.

Os dados aqui apresentados podem ser desdobrados em outros estudos, como elementos para novas pesquisas. As discussões trazidas para o texto poderão ampliar as questões aqui apresentadas ou servir de comparativo com outros contextos, de forma a corroborar com avanços sobre os encaminhamentos e o futuro do ensino de música e das artes nos currículos escolares.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Poliana de Carvalho. **Educação musical na escola pública**: um estudo sobre a situação do ensino da Música nas escolas da rede municipal de Salvador. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ALVARENGA, Valéria Metroski de. O projeto de lei 7032/10 prevê linguagens artísticas separadas na educação básica: Será o fim da polivalência? **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 261-275, 2014. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/4067>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ALVARENGA, Valéria Metroski de; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul/set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623674153>. Acesso em: 5 fev. 2022.

ALVES, Elder. Pereira. **A música nas escolas de Mossoró-RN**: Um estudo junto à Rede Municipal de Ensino. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6606>. Acesso em: 13 nov. 2021.

AMOSOC, Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina. **Currículo da educação infantil da região da AMOSOC**. Chapecó: AMOSOC, 2019. 160 p.

BARBOSA, Emerson da Silva. “...vivendo e aprendendo...”: um estudo de caso sobre a aprendizagem da docência dos professores de música de Caucaia. (Mestrado Profissional em Artes, PROF - ARTES), Universidade Federal do Ceará - Instituto de Cultura e Arte, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22158>. Acesso em: 24 de maio de 2022.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Freitas. **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.657, de 04 de setembro de 1942**. Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro. Rio de Janeiro, RJ. Presidência da República, 1942. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del4657.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657.htm). Acesso em: 10 Jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 1.284, de 9 de agosto de 1973**. Fixa conteúdos mínimos e duração do curso de Educação Artística. Brasília, DF: Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Grau, 1973.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: <http://portal.mec.arquivos/pdf/CP012002.pdf>gov.br/cne/. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental**. PCN Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 8 de março de 2004a**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 8 de março de 2004b**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 8 de março de 2004c**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro. Brasília DF: Conselho Nacional de Educação. 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível 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). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 12/2013**. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. MEC – Conselho Nacional da Educação - Brasília, 04 de dezembro de 2013. Processo nº 23001.000072/2011-11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category\\_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 abril 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016a**. Altera o § 6º do art. 26 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016b**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 42, 11 maio de 2016. Disponível em: <https://url.gratis/dbhqVm>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União nº 244, 21.12.2017, Seção 1, p.146. 2017. Disponível em: [encurtador.com.br/qwIj8](http://encurtador.com.br/qwIj8). Acesso em: 04 abr. de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: versão homologada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRITO, Teca. Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo, SP: Peirópolis, 2003.

BORGHETTI, Juliana Lhullier. Documentos oficiais e educação musical na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: da legislação à prática. **Revista NUPEART**, v. 10, dez. 2012. Disponível em: <https://url.gratis/b6OS8U>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BORGHETTI, Juliana Lhullier. A Matriz Curricular Ensino Fundamental de 9 anos (em construção) da Rede Municipal de Educação de Florianópolis-SC: conquistas e perspectivas para a área de Música. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2015. Florianópolis. **Anais [...]**. Disponível em: <https://url.gratis/cSvG2t>. Acesso em: 22 jun. 2021.

COOPAT, Carmen Maria Saenz; AZEVEDO, Isaura Rute Gino de. O Ensino formal de Música no Brasil: Legislação versus realidades. *In*: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro (Orgs.). **Educação Musical**: campos de pesquisa, formação e experiência Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 119-134.

CHAPECÓ. **Lei Nº 052, de 01 de junho de 1979**. Autoriza criação, funcionamento e manutenção da Escola de Artes de Chapecó e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Chapecó, SC, 01 de junho de 1979.

CHAPECÓ, Secretaria Municipal de Educação. **Edital 001/2017**: Concurso público da secretaria de educação, para admissão de professores efetivos. Chapecó, 2017. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/concursos/22/concurso-001-2017-educacao-cadastro-reserva>. Acesso em 29 de abr. 2022.

CHAPECÓ, Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação da Secretaria de Educação de Chapecó: SEDUC/2018/2020**. Chapecó, 2018a. Disponível em: <https://web.chapeco.sc.gov.br/documentos/Secretarias/Educa%C3%A7%C3%A3o/Proposta%20Pedag%C3%B3gica%20da%20SEDUC%202020/10%20ANEXO%20X%20-%20PLANO%20DE%20AC%C3%83O%20SEDUC%202018-2020.pdf>. Acesso em 29 de abr. 2022.

CHAPECÓ, Secretaria Municipal de Educação. **Edital 001/2018**: Processo seletivo público da secretaria de educação para admissão de professores em caráter temporário (ACT). Chapecó, 2018b. Disponível em: <https://url.gratis/gBNCye>. Acesso em 29 de abr. 2022.

CHAPECÓ. Secretaria de Educação de. **Currículo do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Chapecó/SC**. Chapecó, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2019a. Disponível em: <https://url.gratis/UlaSHd>. Acesso em: 06 ago. 2021.

CHAPECÓ. Secretaria de Educação de. **Edital 002/2019:** Processo seletivo público da secretaria de educação, para admissão de professores em caráter temporário. Chapecó, 2019b. Disponível em: <https://url.gratis/UhDz51>. Acesso em 29 de abr. 2022.

CHAPECÓ. Escola de Artes de Chapecó. **Projeto político- pedagógico 2020-2021.** Chapecó: EAC, 2019c.

CHAPECÓ, Secretaria de Cultura. **Orquestra Sinfônica de Chapecó.** Chapecó, 2019d. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/cultura/index.php?r=conteudo&idconteudo=49>. Acesso em 15 nov. de 2022.

CHAPECÓ. Secretaria de Educação de. **Edital 007/2021:** Processo seletivo público da secretaria de educação, para admissão de professores em caráter temporário. Chapecó, 2021. Disponível em: <https://url.gratis/s3KOiK>. Acesso em 29 de abr. 2022.

CHAPECÓ, Secretaria de Cultura. **Orquestra Sinfônica de Chapecó.** Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/cultura/index.php?r=conteudo&idconteudo=49>. Chapecó, 2022a. Acesso em 15 nov. de 2022.

CHAPECÓ. Secretaria de Educação de. **Edital 002/2022:** Processo seletivo público da secretaria de educação, para admissão de professores em caráter temporário. Chapecó, 2022b. Disponível em: [https://2022educachapeco.fepese.org.br/?go=download&arquivo=2022\\_002\\_PS\\_Chapeco\\_Magisterio.pdf&inline=1](https://2022educachapeco.fepese.org.br/?go=download&arquivo=2022_002_PS_Chapeco_Magisterio.pdf&inline=1). Acesso em 12 de dez. 2022.

CHAPECÓ. Programa Arte Cidadã. **Projeto político-pedagógico 2022.** Chapecó: PAC, 2022c. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/cultura/index.php?r=conteudo&idconteudo=48>. Acesso em: 12 de dez. 2022.

CHAPECÓ. **Parecer COMED 043/2022.** Regulamentação e atualização da matriz curricular da educação infantil, em relação a oferta do ensino de Arte e Língua Inglesa na Rede Municipal de Ensino de Chapecó. Chapecó 2022d. COMED – Conselho Municipal de Educação. Chapecó, 18 de outubro de 2022. Processo nº 041/2022.

CHAPECÓ. Escola de Artes de Chapecó. **Projeto político-pedagógico 2020-2021.** Chapecó: EAC, 2019.

CRESWELL John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente:** Profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n.], 2010.

FERREIRA, Miquéias Gomes. O ensino de música no município de Sobral: levantamento sobre a implementação da música na disciplina de ensino do currículo escolar. 2016. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Artes, PROF - ARTES) – Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21051>. Acesso em: 06 abr. 2022.

FIGUEIREDO, Sérgio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **Revista Intermeio**, Campo Grande v. 19, n. 37, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2360/1457>. Acesso em: 8 fev. 2022.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos. **Revista Intermeio**, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 35-60, jan/jun. 2017a. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5072>. Acesso em: 5 fev. 2022.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan/abr./ 2017b. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7567>. Acesso em: 5 fev. 2022.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei no 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016. Disponível em: <https://anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414>. Acesso em: 05 out. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; SCHAMBECK, Regina Finck; LAUTÉRIO, Tereza Cristina Benvenuto. Legislação educacional e educação musical na Educação Básica: desafios e perspectivas. In. DA SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca (Org.). **Ensino de artes, polêmicas atuais**: mesas de debate no IV ENTRE FAEB - Sul e XIII Colóquio sobre o ensino de artes - AAESC, 2020. Florianópolis: AAESC. 2020.

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

FRANÇA, Cecília Cavalieri. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? **Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, 2020. Disponível em: [http://abemeduacaomusical.com.br/revistas\\_meb/index.php/meb/article/view/236](http://abemeduacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/236). Acesso em: 06 de abr. de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Carlos Alberto Faísca Fernandes. Perspectivas para uma educação musical no âmbito curricular das artes na educação básica: um estudo exploratório tendo por base a realidade Tocantinense. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e6760, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e6760. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6760>. Acesso em: 13 dez. 2022.

GREZELI, Estevão; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Legislação do ensino de Música no Brasil: Um Mapeamento Histórico. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 35349-35365, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/27762>. Acesso em: 14 de agosto de 2021.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 74-84, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.576. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso em: 13 dez. 2022. Acesso em 5 maio 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População estimada da cidade de Chapecó SC para 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/chapeco/panorama> . Acesso em: 29 abril 2021.

KATER, Carlos. (org.). **Eraumavez... umapessoaqueouviamuitobem**. São Paulo: Musa, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Rogério Mendes de; SOUZA, Shirley Goes de Oliveira. O ensino de Música na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro: Interdisciplinaridade ou polivalência?. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM. 23., Manaus, 2017. **Anais [...]** Manaus: Abem, 16 a 20 de outubro de 2017. Disponível em: [http://abemeduacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v2/papers/2706/public/2706-9515-1-PB.pdf](http://abemeduacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2706/public/2706-9515-1-PB.pdf). Acesso em: 13 dez. 2021.

LORENZET, Simone; TOZZO, Astrit Maria Savaris. Bandas escolares. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 09., 2009, p. 4893 - 4904. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba. 2009.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos, SP: Autor e editor, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555 out/dez 2014. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em 07 abr. 2021.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz Senoi. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

MOURA, Ieda Camargo de; BOSCARDIN, Maria Teresa Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. **Musicalizando crianças: teoria e prática da Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

NUNES, Célia Maria Fernandes. O professor e os Saberes Docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas. *In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*, Livro 4. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. **Educação Musical e Diversidade: Pontes de Articulação**. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 14, 25-33, mar. 2006.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.2, 2019, p.1-28.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo; RODRIGUES, Gaspar Ribeiro; LUZ, Jane Finotti Rezende; SOARES, José; COTA, Luísa Vogt; RIBEIRO, Sônia. Tereza da Silva. Experiências com a música vivenciadas pela secretária municipal de educação e os desafios para a inserção do ensino de música nas escolas da rede pública de Uberlândia. **DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, Rio de Janeiro. n. 18, 2017. UNIRIO, n. 18, p. 27-51, maio de 2017. Disponível em: <http://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6517>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

ORTIZ, Anni Marisi Ribeiro. **A Prática Docente de Professores de Música: O Contexto Polivalente em Arte em Várzea Grande - MT**. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Mestrado Profissional em Arte – PROFARTES - do Instituto de Arte da Universidade de Brasília. Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39889>. Acesso em: 3 maio de 2021.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39424/1/2020\\_AlessandraValeriadePa ula.pdf#page=90](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39424/1/2020_AlessandraValeriadePa ula.pdf#page=90). Acesso em: 20 abr. 2021.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/427>. Acesso em: Acesso em: 10 abril 2021.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/342>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PENNA, Maura. Caminhos para conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/259>. Acesso em: 5 fev. 2022.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **Revista Intermeio**, Campo Grande v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da Abem** v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388>. Acesso em: 21 out. 2022.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., São Paulo, 2007. **Anais [...]** São Paulo: Anppom, 2007. p. 1-7. Disponível em: [https://www.anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/educacao\\_musical/edmus\\_LRSQueiroz\\_VMMarinho.pdf](https://www.anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LRSQueiroz_VMMarinho.pdf). acesso em: 03 jun. 2022

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Governo do Estado, 2019. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SANTOS, Micael Carvalho Dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/799>. Acesso em 25 mar. 2021.

SCHAFER, Murray. **Educação Sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Fonterrada. São Paulo: Unesp, 2012.

SENA, Filipp Wallajhon Reis Brito de; AMARAL, Ana Paula Silva da Silva. Educação Musical na escola básica: uma investigação junto às escolas públicas do Amapá. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 23., 2017. Campo Grande, MS, **Anais** [...] Campo Grande: 2017. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/viewFile/2551/1322>. Acesso em: 07 maio 2021.

SILVA, Carlos Antônio Freitas da. A prática do ensino de música nas escolas do Rio Grande do Norte: avanços e implicações na implantação da Lei 11.769/2008. *In: 26., Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em música*, 2016, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: UEMG, 2016, p. 1-7.

SILVA JÚNIOR, Jonas. **Programa de educação musical da rede de ensino de Palhoça**: Perspectivas sobre a importância e os benefícios das atividades musicais na escola. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES)). Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SILVA, Alba Valeria Vieira da; PEREIRA, Anderson Flávio Barbosa. O ensino da música em escolas municipais da cidade de Ingá-PB, após advento da Lei 11.769/2008. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 29., 2019. Pelotas, **Anais** [...] Pelotas. Disponível em: [https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2019/5789/public/5789-20625-1-PB.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2019/5789/public/5789-20625-1-PB.pdf). Acesso em: 11 nov. 2021.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Educação musical no ensino fundamental: reflexões sobre a possibilidade da música se tornar matéria escolar. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 23, n. 45, 16 out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5074>. Acesso em: 21 out. 2022.

SOUZA, Jusamara; BOZZETTO, Adriana. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. ed. rev. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 41, v. 11, p. 241-254, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41.8639849>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELOS, Helena Villas Garcia. **A implementação da Lei nº 11.769/08**: um estudo na rede estadual de Santa Catarina com foco na Grande Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC, Florianópolis 2016. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000014/00001450.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

VELHO. José Rodrigo Santos. **O Ensino de Música na Educação Básica em três redes municipais da serra catarinense**. 2022. 193 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis, 2022.

VILLELA, Ana Laura Vianna. 2007. Colonização, cultura e território: o caso de Chapecó/SC. **Cadernos do CEOM**. v. 20, n. 27: 159-185. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2000-Texto%20do%20Artigo-6802-1-10-20140704.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado participante,

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a conceder uma entrevista como parte da pesquisa intitulada: “O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo sobre as práticas docentes de professores de Arte na cidade de Chapecó/SC”. Este estudo inclui entrevistas e análises de documentos, sendo desenvolvido pelo Professor Esp. Adriano Santos Michelon, discente do Mestrado Profissional em Arte – PRO-ARTES - da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC - Campus de Florianópolis), sob orientação do Professor Dr. Sérgio Luiz de Ferreira Figueiredo.

O objetivo geral deste estudo é analisar o ensino de música, como sendo conteúdo curricular obrigatório do componente Arte, nos anos finais do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de ensino de Chapecó/SC. Os objetivos específicos são: 1 – Descrever a formação de professores que trabalham com o ensino de Arte nesse contexto; 2 – Compreender como esses professores de Arte lidam, abordam e encaminham o ensino de música em suas aulas; 3 – Analisar saberes docentes que norteiam as práticas desses professores de Arte ao lecionarem música e as demais artes; 4 – Conhecer quais concepções de música e educação musical permeiam a prática docente desses professores de Arte; 5 – Discutir como os professores de Arte interpretam o seu trabalho docente no contexto de atuação polivalente. 6 – Investigar quais caminhos esses professores vislumbram para o futuro do ensino de Arte no contexto dos anos finais da educação básica no município de Chapecó/SC.

A realização deste estudo faz-se pertinente na atualidade e soma-se a outros trabalhos dessa natureza, ampliando as discussões dessa temática. Estudos que auxiliam na identificação de como vem sendo trabalhada a música na escola tornam-se fundamentais para orientar o futuro do ensino das artes e da música nos currículos escolares. Esta pesquisa pode contribuir com as discussões que versam sobre a prática docente em música na educação básica, bem como colaborar nas reflexões sobre os desafios e perspectivas do ensino de música como componente curricular.

O convite para a sua participação se deve ao fato de o(a) senhor(a) ser um professor(a) de Arte na rede municipal de ensino da Cidade de Chapecó. Além disso, sua participação pode colaborar nas reflexões sobre os desafios e perspectivas do

ensino de música como componente curricular. Este trabalho se alinha com outros do mesmo tipo, que vêm sendo produzidos nos últimos anos em outros contextos, que também discutem, refletem e apontam estratégias e/ou procedimentos que corroboram com o fortalecimento do ensino de música nas escolas de educação básica em todo o país.

Sua participação não é obrigatória e o(a) senhor(a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo a qualquer tempo, sem necessidade de justificativas ou sofrer quaisquer tipos de penalizações; contudo, a sua participação é muito importante para a execução dessa pesquisa, pois por meio das informações obtidas, será possível desenvolver este estudo.

O(A) senhor(a) não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das suas informações prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o(a) senhor(a) poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em conceder uma entrevista sobre as suas atividades profissionais como professor de Arte. As entrevistas serão realizadas de forma presencial, em local a ser definido em comum acordo, podendo ser em ambiente residencial, de trabalho ou local de sua preferência e conforme a sua disponibilidade. A entrevista respeitará as normas sanitárias vigentes do município, como: distanciamento, uso de máscaras e higienização com álcool em gel.

As entrevistas serão gravadas para posterior transcrição, terão duração média de quarenta e cinco (45) minutos. O(a) senhor(a) não será obrigado a responder todas as perguntas, por isso, antes de responder às perguntas disponibilizadas de forma presencial, será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua anuência. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado para a sua anuência por e-mail, ou por aplicativos de mensagens, o qual será lido e assinado, digitalizado e devolvido antes da realização da entrevista.

A entrevista será filmada somente para a avaliação das informações com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo filmagem       Não autorizo filmagem

As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, sendo acessadas somente pelo pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo físico ou digital, por um período de cinco anos.

Os benefícios e vantagens em o(a) senhor(a) participar deste estudo é corroborar com as discussões que versam sobre a prática docente em música na educação básica, como aporte de dados para a inserção da música nos currículos escolares. Dessa forma, possibilitando ao (a) senhor(a) como benefício imediato refletir sobre a sua prática nos Anos Finais do Ensino Fundamental, possibilitando que seu exercício docente se amplie, e por consequência, o desenvolvimento dos estudantes que estão sob sua responsabilidade. Além disso, sua participação pode colaborar nas reflexões sobre os desafios e perspectivas do ensino de música como componente escolar inserido nos currículos escolares por meio do componente Arte, em específico da cidade de Chapecó. Benefícios específicos da pesquisa surgirão a longo prazo, sendo considerados tardios e de forma indireta, enfatizando a importância do ensino de Música na Educação Básica.

Toda pesquisa possui riscos potenciais e a sua participação nesta pesquisa poderá causar riscos considerados mínimos. Por serem realizadas entrevistas de forma presencial, é possível causar estresse psicológico ou emocional ao(a) senhor(a). Ainda poderá ocorrer constrangimento durante a entrevista, caso seja acometido de algum desses riscos, o pesquisador se compromete a interromper a realização da entrevista e agendar para um outro momento, ou cancelar a sua participação a qualquer momento, a sua escolha.

Também poderão ocorrer riscos de identificação dos participantes e vazamento de dados. Para minimizar o problema, as entrevistas serão todas individualizadas e a sua identidade será preservada durante todo o processo de pesquisa, sendo que as referências às entrevistas consistirão de números atribuídos aleatoriamente aos(as) entrevistados(as): Professor(a) 1, Professor(a) 2, Professor(a) 3 Professor(a) 4. É garantido ao(à) senhor(a) optar que sua identidade seja divulgada, bem como as informações que concedeu, e quais destas podem ser tratadas de forma pública.

Assinale a seguir conforme sua autorização em divulgar ou não a sua identidade.

Autorizo divulgar minha identidade       Não autorizo divulgar minha identidade.

Ressalto que, buscando a não ocorrência dos riscos, o diálogo será um principal instrumento de acolhimento e todos os participantes serão informados que não precisarão responder às questões em que não se sentirem confortáveis. Caso o(a) senhor(a) opte em não realizar a entrevista, por quaisquer motivos e em qualquer tempo, será dialogado no sentido de prestar qualquer atendimento que for necessário para minimizar quaisquer danos que tenham sido causados oriundos dessa pesquisa. A qualquer tempo, caso algum risco ou vazamento de dados seja percebido, os pesquisadores comunicarão imediatamente os locais de coleta de dados, neste caso, a Coordenação do Curso do PROF-ARTES/CEART/UDESC e a escola. Todas as medidas – administrativas e civis – necessárias serão, então, tomadas em conjunto. Se necessário, serão efetuados encaminhamentos a profissionais especializados na área da saúde. Nesse sentido, considerando que na ocorrência de algum risco, será encaminhado ao serviço de atendimento em uma unidade básica de saúde – UBS – ou para uma unidade de pronto atendimento – UPA. Também haverá indenização a quaisquer danos causados ao(a) senhor(a) que sejam comprovados que o motivo tenha sido originado por essa pesquisa, como também o ressarcimento de despesas relacionadas diretamente e decorrentes a sua participação nesta pesquisa.

As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade durante todas as fases da pesquisa. Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão retornados a sua pessoa e para o local em que houve a coleta de dados, neste caso, a escola em que o(a) senhor(a) atua, por meio de documento impresso, entregue diretamente em mãos. Vale ressaltar que os dados serão guardados na sala do pesquisador, em dispositivo eletrônico local, por um período de 5 anos, após esse período estes dados serão totalmente excluídos.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de trabalhos acadêmicos, incluindo artigos técnicos e científicos, onde, sempre, a sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome. O consentimento está sendo previamente apresentado e, caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao instrumento de pesquisa. Uma via deste termo ficará em seu poder e a outra com o pesquisador. Desde já agradecemos sua participação.

CAAE: 57973822.5.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP: 5.425.270

Data de Aprovação: 24/05/2022

Chapecó, de

---

Adriano Santos Michelin - Acadêmico do Prof-Artes

Telefone: (49) 9 9812-1980

E-mail: michelon.adr@gmail.com

Sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Luiz de Ferreira Figueiredo

Telefone (48) 99912-5759 E-mail: sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do(a) participante: \_\_\_\_\_

---

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Roteiro para entrevista: Professor de Arte da Rede Municipal de Ensino de Chapecó

### 1 – Formação

- a) Formação acadêmica (graduação, pós-graduação)
- b) Formação continuada (áreas da arte, música, outras áreas)
- c) Formação musical em ambientes informais, fora da universidade, cursos, igrejas, outros.
- d) Outras informações sobre a formação

### 2 – Atuação profissional relacionada com a Arte e seu ensino

- a) Tempo de atuação na área de Arte (no geral e na escola).
- b) Espaços e contextos já trabalhados com Arte (formais ou não formais e em quais áreas da Arte)
- c) Outras informações sobre a atuação profissional

### 3 – O ensino de Arte no ensino fundamental

- a) Sobre o programa de ensino de Arte (Projeto Político- Pedagógico, Currículo)
- b) Sobre o que se tem de música no programa.
- c) Organização dos conteúdos das diferentes linguagens artísticas.
- d) Planejamento das aulas
- e) Infraestrutura para as aulas (espaços, equipamentos, recursos)
- f) Principais desafios sobre o ensino de Arte em Chapecó
- g) Sugestões para aprimorar o ensino de Arte em Chapecó
- h) Outras informações sobre o ensino de Arte na escola

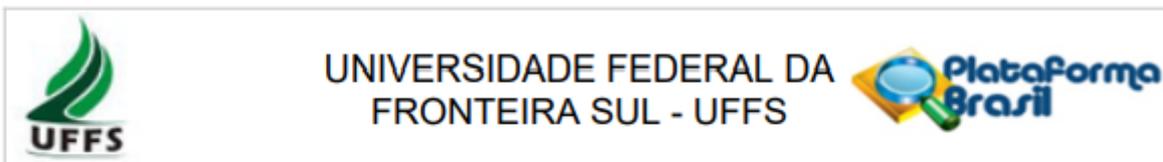
### 4 – O ensino de música na escola

- a) Concepções e desafios
- b) Importância da música na formação dos estudantes
- c) Atividades musicais oferecidas na escola (tipo, carga horária destinada...)
- d) Interesse dos estudantes em participar das atividades musicais
- e) Principais resultados ao ensinar música

- f) Principais desafios ao ensinar música
- g) Outras informações sobre o ensino de música na escola

5 – Outros comentários

**ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA COM SERES  
HUMANOS – CEP**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CHAPECÓ/SC: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES DE ARTE

**Pesquisador:** ADRIANO SANTOS MICHELON

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57973822.5.0000.5564

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.425.270

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CHAPECO, 24 de Maio de 2022

---

**Assinado por:**  
**Renata dos Santos Rabello**  
**(Coordenador(a))**