

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

JEISON ULIANA MOHR

**O ENSINO DOS CONTEÚDOS DE MÚSICA PELOS PROFESSORES DE ARTE
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DA REGIÃO DE BLUMENAU**

Florianópolis, 16 de dezembro de 2022.

JEISON ULIANA MOHR

**O ENSINO DOS CONTEÚDOS DE MÚSICA PELOS PROFESSORES DE ARTE
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DA REGIÃO DE BLUMENAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, do Mestrado Profissional (PROFARTES) da Universidade do Estado de Santa Catarina, como cumprimento de exigência para obtenção do título de mestre.
Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.
Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.

FLORIANÓPOLIS – SC 2022

JEISON ULIANA MOHR

**O ENSINO DOS CONTEÚDOS DE MÚSICA PELOS PROFESSORES DE ARTE
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DA REGIÃO DE BLUMENAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, do Mestrado Profissional (PROFARTES) da Universidade do Estado de Santa Catarina, como cumprimento de exigência para obtenção do título de mestre.
Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.
Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Membros:

Dra. Maira Ana Kandler
UDESC

Dra. Maria Isabel Montandon
UNB

Florianópolis, 16 de dezembro de 2022.

Dedico este trabalho aos estudantes de Arte dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas estaduais das cidades de Blumenau, Gaspar, Ilhota, Luiz Alves e Pomerode. Quiçá este trabalho promova discussões que ampliem a qualidade do ensino de música nesta região.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos parafraseando minha amiga Tereza Cristina Benevenuti Lautério reafirmando que este caminho eu não trilhei sozinho. Sou grato a Deus, pela saúde, boa vontade, por não me deixar desanimar pelo percurso, por não me desamparar em momentos difíceis da vida pessoal vivenciados entre 2021 e 2022.

Agradeço ao meu professor e orientador Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo pela paciência, pelo trabalho árduo nas leituras e correções, por acreditar que este trabalho se constitui de importante ferramenta não só para obtenção do título de mestre, mas para que professores de música possam ampliar as discussões apresentadas aqui.

Aos meus pais Edson Mohr e Adelinda Uliana Mohr pelo incentivo a prosseguir ampliando os horizontes de estudos, e por tantas vezes ouvi-los dizer levante a cabeça e siga a diante quando as tarefas eram complexas e desafiadoras.

A minha amiga, Tereza Cristina Benevenuti Lautério que cursou seu mestrado antes de mim e me incentivou a prosseguir estudando. Obrigado pelas dicas, sugestões e por fazer a leitura de tantos textos ampliando as minhas reflexões com seus questionamentos, favorecendo assim o meu crescimento.

As amigas Cibele Bohn, Rosalina Sinon, Arleide Schramm que por dois anos tiveram menos da minha companhia e nem por isso deixaram de me desejar sucesso na caminhada ou cobraram esta ausência. Vocês são formidáveis.

Também agradeço aos amigos que recebi com o mestrado, em especial ao Adriano Santos Michelin e a Marilete Pereira, pois foram amigos nas horas alegres e de desespero, aos queridos Rafael Prim Meurer e Jucélia Esturmano, sempre disponíveis a ajudar.

Aos professores Heloise Vidor (UDESC), André Carreira (UDESC), Rose Gonçalves (UFU) e Tereza Mateiro (UDESC), que fizeram parte desta trajetória.

Agradeço também as professoras Dra. Maira Ana Kandler e Dra. Maria Isabel Montandon por aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa, trazendo considerações importantes e valorosas que contribuíram e contribuirão para ampliar as discussões neste trabalho.

RESUMO

O ensino de conteúdos música na educação básica está amparado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/1996 e suas alterações inicialmente propostas pela Lei nº 11.769/2008 e posteriormente pela Lei nº 13.278/2016. Na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina (REESC), diferentes questões vêm sendo debatidas a respeito do ensino de conteúdos de música. Compreendendo que, a partir da legislação, a música deve ser contemplada no componente curricular Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF), e considerando que a REESC contrata professores com diferentes formações para atuar no componente curricular Arte, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como os professores de Arte no contexto dos AFEF das escolas estaduais, no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau, inserem e organizam os conteúdos de música no componente curricular Arte. Os objetivos específicos para esta pesquisa são: 1) Analisar como o ensino da linguagem musical está organizado para os AFEF nas escolas da REESC a partir da legislação e dos documentos norteadores; 2) Compreender de que forma os professores de Arte aplicam as orientações curriculares em suas atuações nos AFEF; 3) Discutir as perspectivas dos professores de Arte sobre o modelo de ensino de Arte polivalente vigente nas escolas estaduais. O referencial teórico para esta pesquisa está baseado na abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe em 1992 e na abordagem da Teoria da Atuação Política de Stephen Ball, juntamente com Meg Maguire e Annette Braun, de 2012. Esta pesquisa se estruturou a partir da abordagem qualitativa e a coleta de dados foi realizada a partir de questionário, tendo como participantes professores de Arte da REESC atuantes nos AFEF das escolas integradas à CRE de Blumenau. Os resultados desta pesquisa identificam elementos referentes ao ensino de Arte na REESC que se somam aos debates e reflexões sobre como o ensino de música tem sido implementado em diferentes contextos brasileiros.

Palavras-chave: Anos Finais do Ensino Fundamental. Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Ensino de Arte. Ensino de Música. Legislação Educacional.

ABSTRACT

The teaching of music content in basic education is supported by the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDBEN) Law No. 9,394/1996 and its amendments initially proposed by Law No. 11,769/2008 and later by Law No. 13,278/2016. In the State Education Network of Santa Catarina (REESC), different issues have been debated regarding the teaching of music content. Understanding that, from the legislation, music must be included in the *Art* curricular component in the Final Years of Elementary School (AFEF), and considering that REESC hires teachers with different backgrounds to work with the arts, the general objective of this research is to investigate how Arts teachers in the context of AFEF of state schools within the scope of the Regional Education Coordination of Blumenau insert and organize music content in the Arts curriculum component. The specific objectives for this research are: 1) To analyze how the teaching of musical language is organized for AFEF in REESC schools based on legislation and guiding documents; 2) Understand how Arts teachers apply the curricular guidelines in their actions at AFEF; 3) Discuss the Arts teachers' perspectives on the multipurpose teaching model (*polivalência*) in effect in state schools. The theoretical framework for this research is based on the Policy Cycle approach proposed by Stephen Ball and Richard Bowe in 1992 and on the Theory of Political Action by Stephen Ball, together with Meg Maguire and Annette Braun in 2012. This research was built from the qualitative approach and the data collection was carried out from a questionnaire, having as participants Arts teachers from REESC working in the AFEF of schools integrated to CRE in Blumenau. The results of this research identify elements referring to the teaching of Arts at REESC that add to the debates and reflections on how the teaching of music has been implemented in different Brazilian contexts.

Key words: Final Years of Elementary School. State Education Network of Santa Catarina. Arts Teaching. Music Teaching. Educational Legislation.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo entre os editais SED N.º 003/2001, Nº 21/2012/SED e Nº 2271/2017/SED para a contratação de professores efetivos de Arte...	57
Quadro 2 – Componentes curriculares de Música: 6º e 7º anos de acordo com o CBTC	59
Quadro 3 – Componentes curriculares de Música: 8º e 9º anos de acordo com o CBTC	60
Quadro 4 – Gênero, idades, Contrato, UEs e Anos para os quais lecionam os professores de Arte	65
Quadro 5 – Carga horária semanal dos professores de Arte	66
Quadro 6 – Formação dos professores de Arte	67
Quadro 7– Pós-graduação dos professores de Arte	68
Quadro 8 – Formação continuada dos participantes.....	68
Quadro 9 – Tempo de atuação dos professores de Arte	69
Quadro 10 - Conteúdos de música inclusos nas aulas de Arte	71
Quadro 11 - Desafios e necessidades para a inclusão dos conteúdos de música...	72
Quadro 12 - Conteúdos para turmas de 6º e 7º anos a partir do CTBC.....	74
Quadro 13 - Conteúdos para turmas de 8º e 9º anos a partir do CTBC.....	75
Quadro 14 - Fatores que podem favorecer o ensino polivalente da Arte	84
Quadro 15 - Responsáveis pela inserção de conteúdos da Arte na escola	85

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1 - Municípios e escolas que integram a CRE de Blumenau	44
TABELA 2 – Escolas e Turmas com estudantes nos AFEF	52
TABELA 3 - Total de docentes de Arte da CRE de Blumenau	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical.
AEE	Atendimento Educacional Especializado.
AFEF	Anos Finais do Ensino Fundamental.
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.
ACT	Admissão em Caráter Temporário.
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CRE	Coordenadoria Regional de Educação.
CBTC	Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.
FURB	Universidade Regional de Blumenau.
GERED	Gerência de Educação.
GEREI	Gerência de Educação e Inovação.
LC	Lei Complementar.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
MusE	Grupo de Pesquisa Música e Educação.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PP	Projeto Pedagógico.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PROFARTES	Programa de Mestrado Profissional em Artes.
SED	Secretaria de Estado da Educação.
REESC	Rede Estadual de Educação de Santa Catarina.
UD	Unidade Descentralizada.
UE	Unidade Escolar.
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci.
UNIARP	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe.
UNIBF	Instituto Brasileiro de Formação.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE LEGISLAÇÃO, BNCC e CBTC	16
2.1	LEGISLAÇÃO FEDERAL QUE AFETA O ENSINO DAS ARTES.....	16
2.2	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	20
2.3	CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE – CTBC	22
3	O ENSINO DE MÚSICA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS BRASILEIROS	25
3.1	O ENSINO DE MÚSICA EM DIFERENTES ESTADOS BRASILEIROS	25
3.2	PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA VOLTADAS AO CONTEXTO CATARINENSE	30
4	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	36
4.1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	36
4.2	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	43
5	ORGANIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA	47
5.1	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO CATARINENSE.....	47
5.2	COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE BLUMENAU – CRE DE BLUMENAU	51
5.3	A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA	54
5.4	O ENSINO DE MÚSICA NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA	58
5.5	PROJETOS PEDAGÓGICOS	62
6	ANÁLISE DOS DADOS	63
6.1	IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE	63
6.2	O ENSINO DA ARTE E A INCLUSÃO DA MÚSICA	70
6.3	PROJETO PEDAGÓGICO E CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO POLIVALENTE DE ARTE	79
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
8	REFERÊNCIAS	93
	APENDICE A - CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO .	100
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	101
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE ARTE	103
	APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	110

1 INTRODUÇÃO

O ensino obrigatório de música na Educação Básica foi inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a partir das alterações propostas pela Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008). Naquele momento, a música foi apresentada como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte. Posteriormente essa legislação foi substituída pela Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que estabeleceu as artes visuais, a dança, a música e o teatro como as linguagens que constituirão o componente curricular Arte, permanecendo indefinida a orientação sobre a formação do professor responsável para este componente curricular. A organização de uma base curricular nacional já estava prevista na LDBEN de 1996 e esta foi publicada em 2018 em sua versão completa, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) lança uma nova proposição curricular para a educação brasileira e, por conseguinte, para o ensino de Arte que inclui a música. A Rede Estadual de Educação de Santa Catarina (REESC) elaborou seu próprio currículo, sendo ele denominado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) (SANTA CATARINA, 2019). Este currículo foi elaborado a partir da BNCC, que é fruto do pacto das unidades federativas para o uso de um único currículo para o país. (BRASIL, 2018). O CBTC é o currículo oficial para o Estado de Santa Catarina e nesta proposição curricular estão presentes os pressupostos teórico-metodológicos, assim como conteúdos de música a serem trabalhados nas aulas de Arte.

A Rede Estadual de Educação de Santa Catarina (REESC) integra 1054 Unidades Escolares (UEs) sendo que 870 contemplam os Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF). Em agosto de 2022, a REESC contava com 521.139 estudantes matriculados, organizados em 23.425 turmas. Destes estudantes, 177.596 estavam matriculados nos AFEF e se encontravam organizados em 7.220 turmas.

A Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau (CRE de Blumenau) abarca cinco municípios, sendo eles: Blumenau, Gaspar, Ilhota, Luiz Alves e Pomerode. Nestes municípios estão localizadas 46 Unidades Escolares sob a responsabilidade do estado, das quais 36 contemplam os AFEF. O total de estudantes matriculados em agosto de 2022 era de 31.442 alunos, sendo que 8.976 estavam matriculados nos AFEF. Estes estudantes estavam organizados em 336 turmas.

Na REESC, portanto também na CRE de Blumenau, o ensino de conteúdos de música está previsto dentro do componente curricular Arte. No entanto, não há contratação de professores de Arte com formações nas diversas linguagens artísticas para atuar em componentes curriculares exclusivos para cada uma das quatro linguagens artísticas descritas pela Lei nº 13.278/2016.

Os três últimos editais de contratação de professores de Arte para concurso público no estado de Santa Catarina indicavam como titulação necessária aquela relacionada às artes visuais, música, teatro, dança e educação artística. A inclusão de todas essas linguagens artísticas poderia possibilitar um avanço, pois o estado reconhece, no edital, a existência destas áreas e prevê a contratação destes profissionais, mas na prática há entendimentos diversos sobre o ensino de Arte. Diferentes formações podem gerar diferentes entendimentos dos professores a respeito do que deve ser ensinado. Sendo assim, o ensino dos conteúdos de música nem sempre é exercido exclusivamente por professores com formação específica em curso superior de licenciatura em música.

O autor deste trabalho, licenciado em música, atua como docente desde 2005 na Educação Básica. Por oito anos (2005 a 2012) trabalhou com contrato de Admissão de Professores em Caráter Temporário (ACT). Os primeiros anos de atuação profissional foram muito desafiadores, pois não havia professores de música atuando próximo, o que dificultou a troca de experiências, principalmente sobre como organizar as aulas de música na escola. No início da carreira docente, seus pares foram principalmente professores e professoras com formação em artes visuais que atuavam de forma polivalente, o que contribuiu para a manutenção deste modelo de ensino de Arte na caminhada deste profissional. Esta prática polivalente também foi muitas vezes orientada pela coordenação de escolas onde atuou, a

exemplo das escolas ligadas às redes municipais de educação de Blumenau/SC e de Gaspar/SC. Tal situação demandava replanejamento constante e muitas dúvidas a respeito do currículo que deveria ser empregado para o ensino de Arte.

Ressalta-se que a formação complementar ofertada por diferentes redes de ensino ao longo deste período como ACT não eram específicas para a linguagem musical. Cita-se o exemplo das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, onde vários cursos com temáticas diversas eram ofertados e os professores poderiam se inscrever conforme as áreas de seu interesse e curiosidade. Também houve um período como ACT na REESC, assim como nos tempos atuais, que não havia formações específicas para a área de Arte, ou para alguma das suas linguagens específicas.

O autor deste trabalho se efetivou na REESC mediante concurso público organizado pelo edital nº 21/2012/SED, que solicitou para a ocupação do cargo de professor de Arte apenas “Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura Plena em Artes ou Educação Artística.” (SANTA CATARINA, 2012). Há nove anos este profissional trabalha como professor na REESC, onde atua com o ensino de Arte, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF). As diversas possibilidades para organização das aulas de música, vistas no decorrer da carreira, instigaram a busca por mais informações desta área para melhor compreendê-la. Dessa forma, as motivações para a realização desta pesquisa partem da área de atuação profissional do autor deste trabalho, que trabalha atualmente com o ensino de Arte na Escola de Educação Básica Ivo d’Aquino em Gaspar/SC, pertencente à CRE de Blumenau.

A experiência do autor desta pesquisa como professor da REESC tem demonstrado que o ensino de conteúdos de música se apresenta de forma diversificada no contexto escolar. Essa diversidade do ensino de conteúdos de música pode ser causada por pelo menos dois fatores: 1) pela indefinição da legislação, que permite diferentes interpretações sobre o ensino de Arte; 2) pelo processo de contratação de professores de Arte, uma vez que profissionais com diferentes formações devem atuar de forma polivalente, mesmo não tendo preparação para atuar em todas as áreas.

Existe um currículo oficial para toda a REESC, mas existem professores de Arte com diferentes formações e isso tem gerado diversos modos de inserção da música, dependendo da formação dos professores, ou do interesse por algumas áreas, ou da prática polivalente. Se cada professor exerce sua docência a partir de sua área de formação, é possível que cada professor aborde o ensino de conteúdos de música de forma diferente, já que a exigência da inclusão de todas as artes está presente nas orientações da REESC. Com isso, podem ser empregados conteúdos e metodologias de ensino diversificadas, possibilitando que os alunos recebam diferentes conhecimentos musicais na sua formação.

Compreendendo que, a partir da legislação supracitada, a música deve ser contemplada no currículo do componente curricular Arte nos AFEF, a questão central desta pesquisa fica assim formulada: Como os professores de Arte inserem conteúdos de música no componente curricular Arte, nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas integradas à Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau?

O objetivo geral da pesquisa é investigar como os professores de Arte no contexto dos AFEF das escolas estaduais no âmbito da CRE de Blumenau inserem e organizam os conteúdos de música no componente curricular Arte. Os objetivos específicos para esta pesquisa são: 1) Analisar como o ensino da linguagem musical está organizado para os AFEF nas escolas da REESC a partir da legislação e dos documentos norteadores; 2) Compreender de que forma os professores de Arte inserem os conteúdos de música no componente curricular Arte nos AFEF nas escolas; 3) Discutir as perspectivas dos professores de Arte sobre o modelo de ensino de Arte polivalente vigente nas escolas estaduais.

A necessidade de compreender de que forma o ensino de música acontece no contexto apresentado, justifica a realização deste trabalho. Hilleshein, Ruschel e Silva, (2020), discutindo o contexto catarinense, reiteraram a importância de se pesquisar mais sobre o ensino de Arte: “A necessidade de ampliação das pesquisas sobre o trabalho dos professores de Artes é inegável, uma vez que conhecer as especificidades deste grupo pode contribuir de forma crítica com a construção de políticas eficazes de formação.” (HILLESHEIN; RUSCHEL; SILVA, 2020, p. 22).

Dessa forma, este trabalho se soma a outras pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, contribuindo para um entendimento mais claro sobre o ensino de Arte nas escolas catarinenses. As análises realizadas a partir dos dados coletados podem auxiliar na compreensão sobre como os professores de Arte se sentem em relação ao ensino dos conteúdos de música e quais suas perspectivas sobre o ensino polivalente de Arte. As análises destes materiais possibilitam ampliar esta discussão, incorporando-a aos debates nacionais sobre o ensino de Arte no Ensino Fundamental.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE LEGISLAÇÃO, BNCC E CBTC

Para compreender o ensino de música nos AFEF na REESC, este capítulo apresenta sinteticamente as bases legais que organizam o ensino de Arte na Educação Básica. Estão também incluídos documentos norteadores que orientam este ensino, sendo que a música é linguagem artística que deve ser contemplada pelo componente curricular Arte, segundo a Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016), que alterou a LDBEN de 1996.

Neste capítulo, narra-se brevemente esta trajetória referente à legislação e documentos normativos a partir da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), buscando esclarecer os preceitos legais que orientam e organizam o ensino de música no contexto dos AFEF, assim como reunir análises feitas por diferentes pesquisadores a respeito das legislações e destes documentos abordados.

2.1 LEGISLAÇÃO FEDERAL QUE AFETA O ENSINO DAS ARTES

Uma questão em discussão neste trabalho é aquela referente à polivalência no ensino da Arte. Um ponto de partida para compreender este modelo de ensino se dá a partir da LDBEN promulgada nos anos 70, Lei nº 5.692/1971, onde a educação artística foi incluída como obrigatória nos currículos.

A formação oferecida à época colaborava para o surgimento do ensino polivalente da Arte, pois a compreensão que se tinha era de que todas as artes estavam contempladas na educação artística. No entanto, não é possível que um professor com uma formação de apenas dois anos em um curso de Licenciatura Curta pudesse dar conta da quantidade e complexidade de conteúdos que cada área contempla. Penna afirmou que, “no caso da Educação Artística, implantada pela Lei nº 5.692/1971, a música é uma das habilitações da licenciatura plena, ao lado de artes cênicas, artes plásticas e desenho.” (PENNA, 2004b, p. 8).

Com a LDBEN de 1996, Lei nº 9.394/1996, se estabeleceu que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Segundo Penna, “continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.” (PENNA, 2004a, p. 23). Novamente há avanços na legislação que direcionam para a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica, no entanto as linguagens que irão compor o ensino de Arte não foram definidas neste momento.

Outra importante alteração se encontra no Art. 62 da LDBEN de 1996, que trata da formação de professores para atuar na educação básica. Segundo o texto legal, essa formação “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996). Não seria mais possível, a partir desta orientação, que professores com licenciatura curta prestassem concursos públicos, assim como as universidades deveriam se adequar às novas orientações.

Cabe destacar que a nomenclatura educação artística (LDBEN nº 5692/1971) foi substituída por ensino da arte na LDBEN de 1996. Segundo Figueiredo (2021), “ao mudar a nomenclatura de ‘educação artística’ para ‘ensino da arte’ seria possível entender que a nova lei estaria tratando de mudanças na maneira de incluir as artes no currículo.” (p. 141-142). Dias (2010) considerou que a troca da nomenclatura educação artística por arte “pode significar tanto um avanço substancial no ensino de Artes ou uma simples troca de nomenclatura, ausente de uma revisão do conceito.” (p. 143). Ou seja, a legislação não trouxe orientações referentes a partir da mudança na nomenclatura, nem justificou os motivos para esta mudança.

A partir das novas normativas estabelecidas pela Lei nº 9394/96, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 1998; 2000). Este documento trouxe orientações e detalhamentos sobre diversos aspectos relativos à educação. A publicação representou uma referência para a elaboração de currículos em todo o território nacional. Figueiredo (2021) afirmou que os PCNs apresentavam caráter flexível de acordo com a LDBEN de 1996, pois “estabeleceram possibilidades de organização curricular que permitiriam a tomada de decisões específicas com relação aos vários componentes da proposta

pedagógica de cada escola.” (p. 143). Ou seja, as redes de ensino já tinham liberdade e autonomia para contemplar a música em seus currículos. Contudo, também havia liberdade para que cada profissional conduzisse seu trabalho com autonomia, desta forma, é possível que a prática polivalente também fosse perpetuada.

Nos PCNs estão propostas quatro modalidades artísticas para o componente curricular Arte: artes visuais, teatro, dança e música. Segundo Del-Ben (2009), “as diferentes linguagens artísticas, entretanto, não são tratadas como componentes, disciplinas ou conteúdos específicos, mas como modalidades da grande área arte.” (p. 121). Penna (2004a) afirmou que “embora não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica.” (p. 22). Para esta autora, “a realização efetiva da música na prática escolar concreta depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos na prática cotidiana, nos múltiplos espaços possíveis.” (p. 8).

Em 2004, diretrizes curriculares para cada uma das linguagens artísticas foram aprovadas: Música (BRASIL, 2004a); Teatro (BRASIL, 2004b); Dança (BRASIL, 2004c) e Artes Visuais (BRASIL, 2009). Estas diretrizes orientam a formação de professores em licenciaturas específicas. De acordo com Figueiredo (2021), “com as diretrizes específicas fica evidente que as universidades devem preparar profissionais em cada área específica das artes, não mais numa perspectiva polivalente.” (p. 144). Assim, depreende-se da legislação que o professor de música deveria trabalhar na escola com os conteúdos de música, já que teria se formado em uma licenciatura específica nesta linguagem.

Em 2008, entra em vigor a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008). Nela se estabelece que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2008). Del-Ben (2009) afirmou que “no documento legal não há qualquer garantia de que a música será componente curricular das escolas de ensino fundamental e médio.” (DEL-BEN, p.112). Segundo a autora “a única garantia parece ser a de que em algum momento a música deverá obrigatoriamente, participar do processo de escolarização o que não era explicitado anteriormente.” (p.112).

Em 2016, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para Operacionalização do Ensino da Música na Educação Básica, através da Resolução nº 02/2016 (BRASIL, 2016a). Estas diretrizes objetivavam fortalecer a presença da música na escola. A resolução estabeleceu quais são as competências e responsabilidades de cada instituição nesse processo, descrevendo o que cabe às Secretarias de Educação, às instituições de Ensino Superior e Educação Profissional, assim como as competências dos Conselhos de Educação e do Ministério da Educação para que seja possível operacionalizar o ensino de música nas escolas de Educação Básica.

Em termos gerais, o documento é positivo na medida em que estabelece questões que a própria legislação anterior se isenta de normatizar, como por exemplo, a necessidade de contratação de profissionais licenciados em música para o cumprimento da lei, o que implica na realização de concursos para esta área específica do currículo. (FIGUEIREDO, 2021, p. 149).

O documento descreve que o ensino de Música deve ser estendido a todos os estudantes, dialogando com outras áreas de conhecimento e deve enfatizar a importância das vivências musicais dos estudantes e dos contextos educacionais. Este texto reitera que a música é formadora de identidade pessoal e social, a partir da cultura (BRASIL, 2016a), por isso, as escolas devem incluir a música nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), como conteúdo curricular obrigatório, bem como possibilitar espaços e materiais adequados para a realização dos trabalhos de educação musical.

Ainda em 2016, a Lei nº 13.278/2016 foi aprovada e alterou novamente a LDBEN de 1996 definindo a obrigatoriedade do ensino das linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro, todos pertencentes ao componente curricular Arte. Há avanço na legislação brasileira que trata do ensino de Arte, porém, permanece indefinida a formação dos profissionais que devem ensinar cada linguagem artística na Educação Básica. A Lei nº 13.278/2016 não trouxe significativas mudanças quanto ao ensino de música, pois manteve sua obrigatoriedade, esclarecendo as demais linguagens que devem compor o componente curricular Arte na escola.

A Lei nº 13.278/2016 permite a interpretação de que a prática polivalente do ensino de Arte estabelecida na LDBEN Lei nº 5.692/1971 com a Educação Artística possa “ser aplicada nas escolas, já que não há indicativos de que cada área deveria

ser ministrada por um profissional habilitado de forma específica.” (FIGUEIREDO, 2021, p.149). Vasconcelos e Schambeck (2019) constataram que os professores participantes da pesquisa realizada por elas, atuantes na REESC, “não perceberam modificações no tratamento dado para a área de Arte nas escolas estaduais do estado de Santa Catarina, mesmo com a obrigatoriedade de conteúdos de música previstos pela Lei nº 13.278/2016.” (p. 66). Ou seja, apesar da referida legislação ter sido considerada importante, não se observou mudanças na gestão da educação na REESC.

Santa Catarina também possui uma legislação que trata da educação. Parte da organização do ensino no estado catarinense se dá por meio da Lei Complementar nº 170/1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Sobre o ensino de Arte, esta legislação estabelece que a arte “constitui disciplina obrigatória nos diversos níveis, integrando artista, grupos e movimentos culturais locais, de forma a promover os diferentes valores culturais dos alunos.” (SANTA CATARINA, 1998).

2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em 2018, é lançada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Arte é apresentada como componente curricular e se insere junto à área de linguagens que contempla também os componentes curriculares Língua Portuguesa e Educação Física. Cada um destes componentes é apresentado separadamente. A BNCC estabelece que, para o ensino fundamental, “o componente curricular Arte está centrado nas seguintes **linguagens**: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro.” (BRASIL, 2017, grifo no documento). Na parte específica sobre a Arte, o documento apresenta as linguagens artísticas como unidades temáticas separadas, associadas a objetos de conhecimento e habilidades, e ainda apresenta a unidade temática artes integradas.

A BNCC está focada em habilidades a serem desenvolvidas e aprimoradas pelos estudantes e não apresenta quais conteúdos devem ser trabalhados. Isso se

repete nos demais componentes curriculares. A ausência ou indefinição de quais conteúdos de música devem ser abordados reverbera de formas diferentes. De um lado, ao não definir os conteúdos a proposta possibilita que professores escolham de que forma pretendem desenvolver as habilidades propostas pela BNCC; de outro lado, se houvesse a definição destes conteúdos a proposta poderia ser compreendida como fechada em si, não dando margem para que professores elencassem conteúdos não previstos nela. A música também é apresentada como “expressão artística”, conforme consta na BNCC:

A Música é 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. (BRASIL, 2017, p. 194).

De acordo com o documento, nas questões de Arte para o Ensino Fundamental não há competências específicas para a Música, mas sim competências para todas as linguagens da Arte. O documento apresenta tabelas que descrevem as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e habilidades que devem ser trabalhados.

Outro ponto emblemático é a presença da unidade temática artes integradas no texto da BNCC. As autoras Hilleshein, Ruschel e Silva (2020), refletindo sobre a BNCC, consideraram que:

O documento sequer aborda a questão do professor que ministra a disciplina de Artes na escola, quanto mais a necessidade de formação específica. Deste modo a análise possível de se fazer é de que as artes integradas não são nada mais, nada menos que a velha polivalência. (HILLESHEIN; RUSCHEL; SILVA, 2020, p. 4).

Assim como na LDBEN de 1996, na Lei nº 11.769/2008 e na Lei nº 13.278/2016, não há definição da formação para o professor de Arte. Refletindo sobre o conceito de artes integradas proposto pela BNCC as autoras Hilleshein, Ruschel e Silva afirmaram que:

Se a BNCC abordasse diretamente a temática da docência por área, com professor específico para Artes Visuais, Dança, Música e Teatro não existiria a desconfiança com o termo artes integradas, certamente ele

abordaria a necessidade de processos de troca, de diálogo que todo bom professor de arte já realiza em sua prática pedagógica. (HILLESHEIN; NUNES; SILVA, 2020, p. 4).

Estas autoras, ao utilizarem o termo desconfiança, podem estar se referindo novamente a interpretações equivocadas advindas do uso deste termo. Uma vez que a formação do professor não está definida para as linguagens artes visuais, música, teatro e dança, também não há especificação da formação do professor para atuar com as artes integradas. Tampouco há esclarecimentos se esta integração deva acontecer entre professores de Arte com diferentes formações ou se é um indicativo da manutenção da prática polivalente do ensino de Arte.

2.3 CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE – CTBC

O documento intitulado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) foi lançado em 2019. Este documento organiza e orienta o currículo a ser desenvolvido nas escolas do estado de Santa Catarina. O CBTC foi organizado por uma comissão a partir da BNCC (2018) e está estruturado de forma semelhante a ela. O documento catarinense:

Tem como princípio pensar acerca da renovação e da reconstrução do currículo e dos atores sociais que se inscrevem nesse contexto, a partir do respeito às trajetórias educacionais dos municípios e de seus diversos documentos norteadores, da organização estadual em suas diferentes regionais, e dos documentos legais – incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017, motivação para este trabalho árduo, mas profícuo. (SANTA CATARINA, 2019, p.10).

O documento valoriza e reitera certa liberdade de organização, afirmando que se deve respeito às trajetórias educacionais municipais, e também das organizações estaduais regionais, o que também já estava explicitado na LC nº 170/1998. A expressão polivalência aparece citada somente uma vez neste documento:

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).

O documento afirma que a exigência da polivalência é um equívoco, mas não há proibição desta prática. Segundo Figueiredo e Mohr, o documento não aprofunda o debate sobre a polivalência:

Apesar desta breve menção à polivalência como um equívoco, não há no documento mais discussões sobre esse tema. O documento não trata da obrigatoriedade de um professor com formação em uma linguagem específica da arte a trabalhar conteúdos de outras linguagens, mas também não o proíbe. (FIGUEIREDO; MOHR, 2021, p. 227).

No CBTC, a Arte é apresentada como “um artefato da cultura humana e das relações que o sujeito estabelece com o contexto, com os outros sujeitos e com ele mesmo.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 237). A palavra Arte é tratada no singular e ao longo deste documento vários trechos da BNCC são utilizados como referências.

O documento aponta para habilidades a serem desenvolvidas no campo da Arte, tais como: “a produção artística, a fruição e o conhecimento sensível, que agrega os elementos da percepção, da imaginação, da criação, da intuição e da emoção.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 237). No documento se faz um apanhado histórico do ensino da arte no Brasil, perpassando pelas Leis nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), além da Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que inclui artes visuais, dança, música e teatro no currículo.

O CTBC mantém uma parte dedicada às artes integradas, que é uma unidade temática que explora as relações e as articulações entre as linguagens, as demais áreas de conhecimento e suas práticas, repetindo o que foi estabelecido na BNCC (BRASIL, 2018). Não há no documento uma discussão sobre quem seria o professor apto para ministrar essas Atividades Integradas, considerando que não há mais formação para atuação polivalente a partir das diretrizes curriculares específicas para cada linguagem artística.

O documento propõe determinadas temáticas para os diferentes anos do ensino fundamental, sendo que esta organização não se dá anualmente e sim por blocos. A Arte no currículo do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) é organizada e apresentada em blocos de habilidades e conteúdos, com ênfase em

alguns aspectos. O Bloco 1 (1º e 2º anos) tem sua ênfase em Alfabetização em Arte; o Bloco 2 (3º, 4º e 5º anos) destaca a 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) possui ênfase em Arte contemporânea.

O documento propõe maleabilidade na seleção e organização curricular, sendo que “o professor tem a possibilidade de desenvolver todos os itens ou ampliá-los, visto que estes podem se aproximar mais da sua realidade e dos contextos culturais locais”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 241).

O CBTC é um documento muito semelhante à BNCC, trazendo poucas modificações ou maiores especificidades ao longo do texto que trata das artes. Destaca-se que há direcionamento para incluir artistas locais e há uma organização temática por blocos a cada dois ou três anos. O documento de Santa Catarina não inclui orientações específicas sobre o professor que será responsável pelo ensino de artes, mas os concursos públicos possibilitam o ingresso de profissionais com diferentes formações. O CBTC não apresenta orientações relevantes relacionadas às práticas polivalentes do ensino de Arte nas escolas estaduais.

3 O ENSINO DE MÚSICA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS BRASILEIROS

Para a revisão de literatura desta pesquisa foi realizado levantamento de artigos e dissertações com diferentes enfoques para incluir pesquisas relacionadas ao currículo de música, ensino de arte e de música em diferentes contextos educativos brasileiros, incluindo Santa Catarina. A busca na literatura foi realizada a partir de trabalhos que contemplam a implementação do ensino de música em diferentes redes de ensino, música e polivalência, todos no âmbito da educação básica.

Foram selecionados artigos em fontes diversas tais como: anais e revistas e congressos nacionais e regionais dos encontros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), revistas e anais dos congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM), anais do grupo de pesquisa Música e Educação (MusE), banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Também foram selecionadas dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) na área de Música. As buscas foram realizadas a partir do primeiro semestre de 2021 e se estenderam ao longo do período de escrita deste trabalho. Foram selecionados trabalhos a partir de 2016 devido às alterações propostas pela Lei nº 13.278/2016. As pesquisas trazidas neste trabalho abordam diferentes discussões e reflexões relacionadas ao ensino de música nos AFEF e sua relação com o ensino polivalente na disciplina de Arte, assim como abordam a legislação pertinente ao ensino de música.

Diversos autores relacionaram suas pesquisas com a forma como a implementação do ensino de música está sendo conduzida, ou já ocorreu, em diversas redes de ensino brasileiras. Essas pesquisas apresentam diferentes aspectos sobre as interpretações da legislação.

3.1 O ENSINO DE MÚSICA EM DIFERENTES ESTADOS BRASILEIROS

A pesquisadora Cotrim (2015) investigou o processo de implementação da Lei nº 11.769/2008: o caso da microrregião de Guanambi/BA. Segundo esta autora a música estava presente na região investigada em datas comemorativas e em eventos, por meio do Programa Mais Educação e oficinas diversas. Segundo a autora “é uma alternativa para a inserção de práticas educativo-musicais, todavia, não atende plenamente as exigências da Lei que torna a música obrigatória nos currículos das escolas de educação básica.” (COTRIM, 2015, p. 50). No entanto, algumas redes de ensino municipais das cidades de Igaporã, Jacaraci, Licínio, Malhada, Matina, Mortugaba, Palmas de Monte Alto e Urandi que integram esta microrregião investigada relataram que a música também estava presente nas aulas de Artes.

Esta pesquisadora identificou que a quantidade de profissionais habilitados em música não é suficiente para atender a demanda, pois representantes de diferentes municípios como Caculé, Licínio de Almeida, Palmas de Monte Alto e Pindaí “evidenciaram a dificuldade de contratação de profissionais devidamente habilitados para o exercício do magistério na área de música.” (p. 62). Essa situação também foi identificada por Velho (2015).

Os pesquisadores Abreu e Mendes (2016) realizaram um perfil dos educadores musicais atuantes na rede municipal de ensino da cidade de Natal/RN. Os pesquisadores constataram a existência de 72 escolas de ensino fundamental para as quais há 33 professores de música efetivos, contratados através de concursos públicos. Esta pesquisa demonstrou que há concursos públicos para contratação de professores de música, mas que não há professores licenciados em música atuando em todas as escolas da rede.

Carvalho e Silva (2016) investigaram a prática do ensino de música nas escolas municipais de Natal/RN e também constataram que não há aula específica de música no currículo escolar em todas as escolas da rede, conforme já observado por Abreu e Mendes (2016). Segundo os autores “apenas 38,2% das Escolas visitadas, possuem professores Licenciados em Música ou em Educação Artística com habilitação em Música para atender à demanda.” (CARVALHO; SILVA, 2016, p. 4). Os autores identificaram que “56,5% dos estudantes participam de oficinas de

música em horário contraturno”. (p. 3). Os pesquisadores indicaram que há ensino de música em anos específicos do ensino fundamental, mas de forma desproporcional. Conforme os pesquisadores, “apenas 18,1% das escolas visitadas possuem aulas de Música no 3º ano da educação básica.” (p. 5). Com isso, evidenciaram que “a distribuição dos outros 32,6 % é bastante irregular nos outros anos do ensino fundamental”. (p. 5). Para os pesquisadores, o ensino de música não atende a todos os estudantes no horário escolar, mas há oferta de atividades musicais extraescolares.

Souza (2018) abordou o ensino de música na rede pública de João Pessoa/PB no ano de 2017. A rede contava com 94 escolas e de acordo com o autor “foram identificados 35 professores de música atuando em salas do ensino fundamental e EJA”. (SOUZA, 2018, p. 4). O autor também identificou que “a grande maioria dos professores de música é do sexo masculino”. (p.5). O pesquisador observou que a distribuição de professores de música é irregular e verificou aumento no quantitativo de professores de música “atuantes em escolas que atendem às turmas do ensino fundamental e EJA.” (p. 7). A pesquisa identificou a realização de concursos públicos para contratação de professores específicos de música naquele contexto, como também observado nas pesquisas de Abreu e Mendes e (2016) e Carvalho e Silva (2016) em outros contextos educacionais.

Ferreira (2016) apresentou pesquisa relacionada à implementação da música nas aulas de Arte na Rede Municipal de Educação de Sobral/CE. Nesta rede de ensino, identificou que nem todas as escolas têm o ensino de música e também foi constatado o ensino polivalente da Arte. Conforme este autor, a prática polivalente é orientada pela Secretaria Municipal de Educação – SME, e esse fato se evidencia nas formações complementares oferecidas pela rede. O pesquisador destacou que não há consenso sobre a abordagem dos conteúdos de música e que tais conteúdos dependem “de concepções individuais, quase sempre do professor, às vezes do núcleo gestor”. (FERREIRA, 2016, p. 103). O pesquisador observou que há direcionamento para o ensino de música na disciplina homônima nas escolas municipais de Sobral, mas que nem sempre se atende este regulamento: “percebe-se que quando é interesse da direção escolar, estas aulas acontecem, quando o profissional se impõe estas aulas acontecem, mas quando são direcionados a trabalhar outras linguagens, também assim

se procede.” (p. 103). Não há nesta rede um consenso sobre como se abordar o ensino de música.

Vieira (2016) verificou que desde 2005, por meio da Lei Municipal nº 289/2005, a matéria música está inclusa como parte do currículo do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Seropédica. Segundo o autor, houve diferentes experiências para implementação do ensino de música até o concurso público de 2013, que concretizou efetivamente a contratação de professores de música. Nesta rede de ensino existe legislação específica que trata de cargos e atribuições do professor de música.

Os pesquisadores Silva e Pereira (2019) apresentaram o ensino de música nas escolas municipais da cidade de Ingá/PB. A rede, que é composta por 18 escolas urbanas e rurais e três creches, possui somente cinco escolas com o ensino de música. Os autores entrevistaram oito professores de música/Arte, sendo que um deles estava se formando em música e os demais não possuíam formação específica em música, mesmo com a aprovação da Lei nº 11.769/2008, os docentes “continuam trabalhando de forma polivalente, isto é, não partindo da lei para planejarem as aulas de música nas escolas onde atuam.” (SILVA; PEREIRA, 2019, p. 3 e 4). Os pesquisadores identificaram que os professores entrevistados não conseguiram ampliar o espaço da música no currículo, já que “o município de Ingá/PB não inseriu a música de forma curricular nas escolas municipais.” (p. 7).

Amaral e Sena (2019) mapearam a presença da música nos anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas estaduais de Macapá/AM. Os pesquisadores constatam que havia 106 professores de Arte atuando nos anos finais nas escolas de educação básica públicas de Macapá, distribuídos entre 50 escolas. Estes pesquisadores identificaram que as mulheres “correspondem a 77,27%” do total de profissionais que atuam com o ensino de Arte. (p.9). Os pesquisadores constataram que dos professores envolvidos em sua pesquisa, num total de 22, percebeu-se que “100% possuem o ensino superior completo, com formação em Educação Artística ou Licenciatura Plena em Artes Visuais.” (p. 10). Estes autores apontaram que todos os professores contemplam conteúdos de artes visuais e 86,38% contemplam conteúdos de música. (p.11). Segundo os autores, “68,18% dos professores afirmam que desenvolvem atividades com as quatro

linguagens artísticas”. (AMARAL; SENA, 2010, p.10), desenvolvendo uma prática polivalente. Os pesquisadores observaram que a região carece de concursos públicos específicos para professor de música.

Souto, Pimentel e Wolffenbüttel (2019) investigaram a forma como a música está inserida nas escolas públicas municipais de Canoas/RS. Os autores constataram a existência de 84 escolas, as quais atendem a educação infantil e o ensino fundamental e identificaram “cinco professores de música que, efetivamente, integram o quadro de professores nas escolas.” (SOUTO; PIMENTEL; WOLFFENBÜTTEL, 2019, p. 10-11). Os pesquisadores identificaram a presença de projetos sociais voltados para o ensino de música dentro da escola e, sobre estes, consideraram que os projetos “podem contribuir significativamente no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais para a música na escola.” (p. 6). Os pesquisadores destacaram que “desde meados de 2014 há concursos públicos para a rede municipal, inclusive para professor de música.” (p. 10). Os autores pontuaram que a música está presente tanto no contexto curricular quanto extracurricular.

A pesquisadora Ortiz (2020) apresentou as práticas docentes de professores de música no contexto polivalente em Arte em Várzea Grande/MT. A autora considerou que a polivalência é uma possibilidade de prática pedagógica comum ainda hoje e é necessário refletir sobre quais podem ser os fatores que levam professores com formação em uma linguagem específica da Arte a trabalhar com outras áreas, mesmo sem dominá-las. Esta autora afirmou que a prática polivalente em Arte era solicitada pela coordenação pedagógica e praticada pelos professores licenciados em Música. A pesquisadora relatou que as professoras entrevistadas demonstram insatisfação pela falta de tempo escolar para aprofundar os conteúdos e as experiências musicais e constatou diferentes interpretações das políticas públicas.

A partir da leitura das pesquisas consideradas até aqui se constatou que mesmo com os avanços na legislação referente ao ensino de música, este ensino ainda está bastante ausente das escolas e que a implementação do ensino de música em diferentes redes de ensino Brasil afora não seguem um padrão. São poucos os trabalhos que demonstram sucesso na implementação de forma

equânime para os estudantes da educação básica. A ausência de maior quantidade de trabalhos que abordem a implementação do ensino de música sugere que há redes de ensino que não tem se preocupado em inserir o ensino de música.

3.2 PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA VOLTADAS AO CONTEXTO CATARINENSE

Na continuidade deste trabalho, se apresentam autores que trazem diferentes pesquisas voltadas à realidade educacional catarinense. Velho (2015) explorou o ensino de música na rede pública municipal da cidade de Lages/SC. O pesquisador identificou de 13 a 15 professores de música para atender às 34 escolas da rede, mais 81 centros de educação infantil. Foram identificados poucos profissionais para uma grande demanda, conforme já destacado nas demais pesquisas aqui citadas. Segundo o autor, na cidade de Lages há editais de concurso público para professores e processo seletivo para professores de música, no entanto todos em caráter polivalente. (VELHO, 2015, p. 86).

Segundo o pesquisador, o município possibilita que professores com “formação na área de Música concorram e ocupem a vaga de professor de artes”. (VELHO, 2015, p. 126). Velho afirmou que: “a prefeitura municipal ofereceu concurso público para professores com vagas específicas para música, artes visuais e artes cênicas” (p. 56) e citou pesquisa onde este afirmou que “foram destinadas trinta e quatro vagas à Música, embora a cidade conte com cento e trinta e três escolas públicas municipais.” (MARIANO, 2012, p. 92 apud Velho, 2015, p. 56). Segundo Velho (2015), “a atuação dos professores de música da rede municipal está relacionada com a oferta de vagas.” (p. 96). O autor identificou que não há vagas para professor de música em todas as unidades escolares deste município, mas também constatou que a quantidade de professores licenciados em música não é suficiente para atender todas as escolas municipais e nem as estaduais.

O trabalho de Borguetti (2015) apresentou a matriz curricular para o ensino fundamental de 9 anos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (RME –

FPOLIS/SC). A pesquisadora afirmou que durante os anos de 1992 e 1996, a RME – FPOLIS/SC contemplou projeto de canto coral em 19 escolas básicas, essa atividade era extracurricular e professores de música foram admitidos em caráter temporário (ACT). Este projeto durou até 1996 quando a SME – FPOLIS/SC tornou a música um componente curricular. Segundo esta pesquisadora, entre 1998 e 2015 aconteceram 5 concursos públicos para contratação de professores de Arte/música sendo que 42 professores faziam parte do quadro, “estando todas as escolas básicas atendidas com aulas de música curricular segundo informações da coordenação da área de Artes da SME – FPOLIS/SC.” (BORGUETTI, 2015, p.4).

Em 1999 a rede de ensino de Florianópolis já contava com sua primeira proposta curricular para o ensino de música. De acordo com Borghetti (2015) “o texto inclui orientações acerca da organização do trabalho didático, objetivos da educação musical escolar, conteúdos e metodologia.” (p.5). No ano de 2008 foi publicada a Proposta Curricular Florianópolis, onde educadores da área de Arte produziram, a partir de discussões nos dois anos anteriores, textos específicos para as 4 linguagens artísticas. (p. 5). No ano de 2010, a SME – FPOLIS/SC coordenou a elaboração de sua matriz curricular. Este processo coletivo se pautou nos PCN (BRASIL, 1997, 1998) e levou em consideração características regionais. (p.5). Segundo esta autora, no ano de 2015 a SME – FPOLIS/SC propôs a reelaboração da matriz curricular. A pesquisadora informou que, até 2015, havia “ensino curricular de Música do 1º ao 9º ano, resultando de um processo gradual de inserção da disciplina no currículo do ensino fundamental da RME – FPOLIS/SC.” (BORGUETTI, 2015, p. 7). A partir do trabalho desta autora é possível observar que existe uma trajetória com ensino de música de forma curricular desde 1996 e que suas estruturas curriculares contemplam a participação dos professores da rede na elaboração do seu currículo.

Vasconcellos (2016) pesquisou como a música está inserida como conteúdo obrigatório nas escolas estaduais de Santa Catarina, após a aprovação da Lei nº 11.769/2008. Como resultados, a autora verificou que os professores investigados consideraram a Lei nº 11.769/2008 importante, porém afirmaram que ela não trouxe modificações para a área de Arte nas escolas estaduais de Santa Catarina. A autora

realizou grupos focais com os representantes da Gerência de Educação (GERED¹) do estado de Santa Catarina e nestes se evidenciou as diferentes interpretações da Lei nº 11.769/2008. A autora identificou que nas escolas estaduais o enfoque para as aulas de Arte ainda era a polivalência e que havia interpretações diferentes sobre o ensino de Arte em cada uma das Coordenadorias Regionais de Educação. Esta pesquisadora observou que os professores de Arte da GERED Grande Florianópolis com formação em Educação Artística/Desenho/Artes Plásticas/Artes Visuais eram 103 docentes e corresponderam a 87,29% do total pesquisado. (p. 98). Vasconcelos e Schambeck (2019) constataram que o representante da SED e os representantes das GEREDs consideram que “a música faz parte da disciplina Arte. Contudo, não se considera o fato de que o professor da disciplina, com formação específica, é responsável por todas as áreas que constituem o componente curricular Arte.” (VASCONCELOS e SCHAMBECK, 2019, p. 66). As autoras descrevem duas possíveis justificativas para as razões que levam os professores de Arte a trabalhar com todas as especificidades de cada linguagem artística:

A primeira é a questão financeira, pois, ao invés de quatro professores, um apenas daria conta da carga horária da disciplina. A segunda questão seria de ordem administrativa, ou seja, carga horária reduzida de Arte na matriz curricular para preenchimento de horas a mais de disciplinas do eixo principal. (VASCONCELOS; SCHAMBECK, 2019, p. 77).

Fernandes (2017) trouxe como tema os cenários de inserção da música na rede municipal de ensino de Blumenau/SC, que contempla a Disciplina Arte, o Programa de Bandas e Fanfarras Escolares e Projeto de Musicalização na Educação Infantil. Dos resultados obtidos pela pesquisadora destaca-se que o Programa Bandas e Fanfarras Escolares, é, atualmente, o cenário que concentra o maior número de professores de música e também o espaço mais reconhecido do professor de música na rede municipal de educação de Blumenau. Neste Programa, o ensino de música se encontra voltado à concepção de uma formação profissionalizante, promovida por intermédio do estudo de um instrumento musical e da teoria (leitura de partitura). No componente curricular Arte, identificou-se ainda

¹ GERED - Gerência de Educação, uma das nomenclaturas antigas da CRE atualizada pelo Decreto 678/2007.

uma concepção polivalente, em que o ensino de música passa a ser interpretado como um dos conteúdos a ser ensinado pelo professor de Arte. Já a concepção de ensino de música identificada no Projeto Musicalização na Educação Infantil está relacionada à formação integral do aluno. A rede municipal de Blumenau conta com professores efetivos de música atuando nos três cenários. Segundo a autora “todos os professores de música, independente do cenário de atuação, eram contratados como professores de Arte.” (FERNANDES, 2017, p.30). Esta pesquisadora também verificou que na disciplina de Arte na cidade Blumenau havia 22 professores com formação em artes visuais, sendo que para a música havia um e teatro também um. (p. 30).

A prática polivalente do ensino de Arte não é uma característica exclusiva da REESC, mas uma prática constatada em diferentes lugares do Brasil. Lautério (2019) investigou que forma o ensino de música se insere como uma das linguagens do componente curricular Artes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados em três *campi* do Instituto Federal Catarinense. De acordo com esta autora, “a prática polivalente continua presente em diversos contextos educacionais, seja pela compreensão do texto legal ou mesmo pelas condições apresentadas no espaço escolar.” (LAUTÉRIO, 2019, p. 45). Conforme a pesquisadora, a prática polivalente “é recorrente em diversos contextos da educação básica, não sendo diferente no contexto dos IFs apresentados”. (p. 59). A pesquisadora ainda pontua que a prática polivalente também vem sendo discutida por autores de outras linguagens artísticas: “essa discussão permeia o ensino da Arte nas suas diferentes linguagens, que buscam espaço nos currículos da educação básica, possibilitando um ensino mais eficaz de cada uma dessas áreas do conhecimento.” (p. 42).

Em seu texto sobre a presença da Arte no CBTC, Figueiredo e Mohr (2021) identificaram que o CTBC reconhece a existência de diferentes linguagens artísticas, reconhecendo que “embora tenham suas especificidades, dialogam de forma articulada.” (p. 237). Os autores criticaram a falta de esclarecimento sobre o termo articulação, afirmando que este conceito também pode levar ao entendimento de prática polivalente:

O documento afirma a importância das diferentes linguagens, descreve suas especificidades, aponta para um diálogo de forma articulada, mas por

não descrever o que seria essa articulação e de que forma deveria acontecer, são possíveis diferentes interpretações, inclusive com relação à manutenção da prática polivalente, onde um único professor ensinará todas as linguagens artísticas, mesmo sem formação adequada para esta tarefa. (FIGUEIREDO; MOHR, 2021, p. 227).

Da mesma forma, Figueiredo e Meurer (2016) observaram que nas realidades investigadas por eles, o ensino de Arte polivalente vinha sendo substituído gradualmente pelo ensino de Arte em suas linguagens específicas.

A polivalência vem sendo superada em diversos contextos que contratam professores especialistas para cada linguagem artística (por exemplo, Florianópolis, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Natal, dentre outros), demonstrando algum tipo de mudança nas práticas de ensino de artes nos contextos escolares, ainda que de forma lenta e descontínua. (MEURER, FIGUEIREDO, 2016, p. 518).

Figueiredo e Michelin (2021) apresentaram trabalho com proposta de pesquisa focada no ensino de música nos anos finais do ensino fundamental na cidade de Chapecó/SC. Segundo os autores, a rede municipal de ensino possuía 84 instituições educativas as quais contavam com 52 professores de Arte, que atuavam em todo o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano e na EJA. Estes autores também identificaram o ensino polivalente de Arte nesta rede de ensino. Foi constatada a presença de conteúdos de música na proposta curricular da rede, conforme relatam os autores:

O currículo de arte de Chapecó apresenta conteúdos específicos de cada linguagem artística (artes visuais, dança, música e teatro), sugerindo, de alguma maneira, a necessidade de professores com formação específica, considerando a quantidade de elementos de cada uma das linguagens e os aprofundamentos técnicos/pedagógicos que são listados no documento curricular. (FIGUEIREDO; MICHELON, 2021, p. 234).

Para Figueiredo e Michelin (2021), a presença de conteúdos de música na proposta se relaciona à necessidade de profissionais com formação nas diferentes linguagens artísticas. Estes autores também identificaram uma presença reduzida de professores de música atuando nesta rede e relacionaram esse fato aos editais para contratação de professores: “os editais apenas solicitam professores com formação em licenciatura em artes visuais, ou educação artística, não havendo abertura para profissionais de música, dança ou teatro atuarem na educação básica em Chapecó.”

(FIGUEIREDO; MICHELON, 2021, p. 235). Os autores relacionam essas questões ao desconhecimento da legislação por parte dos gestores educacionais ou professores de Arte, assim como podem estar associadas às interpretações da legislação feitas por estes.

Não há uma única forma de oferta do ensino de música na educação básica brasileira. Ora o ensino de música ainda está presente de forma curricular dentro do componente curricular Arte, ora está presente de forma extracurricular, sendo que na maioria das pesquisas aqui relatadas o ensino de música está presente na disciplina de Arte. Em muitos lugares do Brasil a prática polivalente do ensino de Arte ainda está presente, sendo necessárias definições mais específicas com relação à formação de professores que devem atuar na disciplina de Arte nos currículos escolares. Além disso, os documentos normativos poderiam também ser mais claros no sentido de promover um entendimento único sobre como deve ser ministrada a disciplina de Arte na escola, fato que também faz parte da literatura pesquisada em diferentes contextos.

Compreende-se que, a partir das reflexões aqui apresentadas, a prática polivalente do ensino de Arte é recorrente e necessita de maior engajamento tanto dos professores de Arte, gestores e comunidade escolar para sua superação e consequente ampliação da qualidade do ensino específico das diferentes linguagens artísticas na escola de Educação Básica.

4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo se apresentam o referencial teórico e a metodologia utilizada para esta pesquisa. Estes itens se apresentam nas seções seguintes e apresentam respectivamente as referências utilizadas para as análises e as estratégias para realização deste trabalho.

4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa utiliza como fundamentação teórica a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe em 1992 e Teoria da Atuação Política apresentada por Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun, em 2012. Segundo Mainardes (2006) a abordagem do Ciclo de Políticas “tem sido utilizada em diferentes países como um referencial analítico consistente para políticas educacionais.” (p. 95). Outros autores também defendem a utilização deste referencial em pesquisas relacionadas à educação. Segundo Santos as pesquisas de Ball contribuem para o entendimento de que:

Investigar as ressignificações das políticas nas escolas é examinar conexões, relações, apropriações, traduções e interdependências, vislumbrando que políticas são processos construídos, contextualmente, em estreita relação com as vontades e os interesses dos agentes que atuam naquele espaço. (SANTOS, 2016, p. 273).

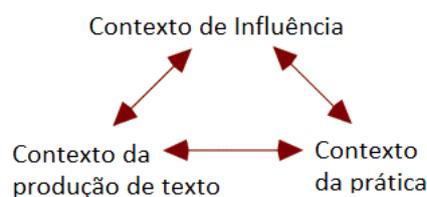
A escolha desta fundamentação teórica foi considerada adequada para este trabalho, pois a inserção da música no componente curricular Arte nos AFEF nas escolas integradas a CRE de Blumenau depende de vários aspectos ligados às orientações legais para o ensino de Arte, como a interpretação da legislação e dos documentos norteadores por parte de administradores e professores e os processos de implementação das normas nos contextos educacionais. Assim, este referencial oferece bases teóricas para esta pesquisa, porque trata de diversos assuntos que compõem a complexidade dos processos que envolvem políticas educacionais. Mainardes (2006) sintetiza a abordagem do Ciclo de Políticas da seguinte forma:

Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 95).

Mainardes pontuou que Ball e Bowe indicaram que a análise de políticas deveria focar na formação do discurso da política e sobre “a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.” (MAINARDES, 2006, p. 96). Ou seja, que a interpretação dos profissionais envolvidos é relevante para a implementação, ou não, das políticas públicas.

Mainardes relatou que os autores propuseram um modelo de organização formando “um ciclo contínuo constituído de três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.” (p. 96). Os três contextos “estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (p. 96). Segundo Santos, “a separação é mais uma ação para facilitar a argumentação do ciclo do que a visualização de esferas separadas entre si.” (SANTOS, 2016, p. 274). A Figura 1 sintetiza o Ciclo de Políticas com seus três contextos:

FIGURA 1 – Ciclo de Políticas



Fonte: Ball et al. (1992, p. 20).

O primeiro contexto proposto por Ball e Bowe em 1992 é o contexto de influência. Nele, normalmente, “as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos.” (MAINARDES, 2006, p. 96). É aqui que grupos de interesse disputam espaços de influência relacionados à educação e nele “há um conjunto de

arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos que podem ser lugares de articulação de influência.” (p. 97).

O segundo contexto é da produção do texto. Neste, “os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política.” (MAINARDES, 2006, p. 96). De acordo com Mainardes (2006), o texto político pode ser apresentado de várias formas como, por exemplo:

Textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e o local específico de sua produção. (BALL; BOWE apud MAINARDES, 2006, p. 97).

O terceiro contexto é o da prática. Ele é definido como o lugar onde a política “é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências”. (MAINARDES, 2006, p. 98). Essas podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Mainardes afirmou que para Ball e Bowe as políticas não são simplesmente ‘implementadas’, mas são sujeitas à interpretação e então ‘recriadas’.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 98).

Este trabalho apresentará ênfase no contexto da prática, onde a efetivação das políticas acontece. Mainardes e Marcondes afirmaram que Ball rejeitou completamente “a ideia de que as políticas são implementadas.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 5). Segundo Mainardes, a ideia de implementação “sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta.” (p. 305). Mainardes e Marcondes ainda reafirmaram que “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades.” (p. 305). Segundo estes autores, Ball defende que “a modalidade

primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas.” (p. 305) Assim, “a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação”. (p. 305). Partindo destes princípios, os professores fazem parte do grupo de pessoas que convertem as políticas em ações efetivas, e cabe observar seus entendimentos das legislações para compreender como o ensino se reflete na prática. Os autores descreveram que “isto é algo difícil e desafiador de se fazer” (p. 305) e compara essa ação à atuação, onde uma “peça apenas toma vida quando alguém as representa.” (p. 305). Estes autores afirmaram que este processo é complexo, pois está permeado de diferentes valores que interferem na implementação das políticas.

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Ball, em entrevista aos pesquisadores Mainardes e Marcondes, falou sobre a atuação dos professores, com suas histórias de vida relacionadas à escola, e ao currículo. Ball enfatizou que “eles [os professores] trazem suas experiências para este processo ou não.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Muitos fatores, inclusive pessoais, interferem na efetivação das políticas. Mainardes e Marcondes afirmaram que de acordo com Ball as políticas públicas estão situadas no tempo e no espaço e só fazem sentido se considerados ambos os fatores.

Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços. Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

A partir de 1994, Ball expandiu o Ciclo de Políticas acrescentando mais dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. (MAINARDES, 2006, p. 96). O próprio autor descartou posteriormente estas etapas compreendendo que já estavam incluídas dentro do ciclo já proposto.

Posteriormente, Ball propõe a Teoria da Atuação Política. Segundo Santos, esta teoria foi apresentada por Stephen Ball, juntamente com Meg Maguire e Annette Braun, no livro *How schools do policy: policy enactments in secondary schools em 2012*². (SANTOS, 2016, p. 275). Esta teoria tem estreita relação com o Ciclo, focando nas dinâmicas da interpretação/tradução possíveis no contexto da prática. (p. 275).

Santos esclareceu que “o termo enactment pode ser entendido como encenação, não em algum sentido negativo, de enganação ou de dissimulação (apesar de o enganar e o dissimular não serem completamente descartados na ideia de enactment).” (SANTOS, 2016,p. 275). No entanto, o autor defendeu que há um sentido teatral, “referindo-se à noção de que um ator possui um texto que pode ser apresentado/reapresentado/representado de diferentes formas.” (p. 275). Este autor amplia o conceito de encenação envolvendo o texto legal, quando afirmou que:

O texto, aberto à interpretação e complementação, além de possibilitar diversas formas de encenação, de intensidade, de ênfase, de leitura e de improviso, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção, estando sempre negociando sentidos e possibilidades de efetivação com as diversas relações, estruturas e interesses que circundam o palco da escola. (SANTOS, 2016, p. 275).

Santos afirmou que o contexto da prática, “pode ser caracterizado pelas ações ocorridas nas escolas.” (SANTOS, 2016, p. 274). Nele são realizadas (re)leituras dos textos das políticas, com reinterpretação e produção de novos discursos que perpassam os demais contextos, em uma circularidade contínua. Desta forma a Teoria da Atuação Política está voltada para aquilo que acontece na escola. Segundo este autor, as pessoas que estão envolvidas têm papel fundamental na interpretação e implementação das políticas, pois “os agentes mantêm intensa relação com sua construção, seja na resignificação das propostas apresentadas e nas releituras e reinterpretações dos textos das políticas, seja nas trocas constantes entre os vários contextos.” (p. 274). Com relação às análises das políticas, Santos defendeu que: O foco da análise de políticas deve incidir sobre a “formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais

²Como as escolas fazem políticas: promulgações de políticas nas escolas secundárias.

que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.” (SANTOS, 2016, p. 275).

Santos afirmou que a efetivação ou não das políticas, se relaciona com a cultura escolar e esta envolve aspectos a relacionados à: “situação da escola, seu reconhecimento e sua posição na comunidade, seu poder de enfrentamento e de mediação na relação com os órgãos - que pode ser resultado de vários processos históricos e sociais.” (p. 273). Dessa forma, destaca o entendimento de que cada escola pode implementar as políticas de formas diversas.

Cabe salientar que de acordo com Gandin *Et al*, “o conceito de atuação vem justamente documentar a ação de todos esses atores na política, tornando-a um processo e compreendendo que professores e professoras são atores, sujeitos e objetos ao mesmo tempo.” (GANDIN *et al*, 2020, p. 4).

Estes autores afirmaram que “a escola e seus atores interpretam a política a partir de uma tomada de significados que têm como suporte o real, as prioridades institucionais e as possibilidades de aplicabilidade da política dentro do contexto no qual a escola se insere.” (GANDIN, 2020, p. 5).

A partir da compreensão de que o processo de atuação da política ocorre de forma interativa no entrecruzamento de interpretações e traduções, não é possível analisar uma política apenas sob a perspectiva da implementação. É necessário tratá-la de maneira complexa, entendendo que os sujeitos atuam as políticas a partir de diferentes tradições que orientam suas práticas e concepções. Os aspectos políticos, sociais e econômicos que constituem os sujeitos e marcam o contexto em que a instituição está inserida precisam ser levados em conta em uma análise de política. (GANDIN *et al*, 2020, p.7).

Segundo os autores abordados aqui que tratam sobre a Teoria da Atuação Política, é possível constatar que ela é abrangente, distingue a tradução das políticas de sua implementação e considera que diferentes atores são responsáveis pela aplicação das políticas. Também é possível constatar que as individualidades de cada escola interferem na forma como essas políticas são implementadas.

Compreende-se que o contexto em que esta pesquisa está inserida contempla reflexões a partir deste referencial teórico sendo que há diferentes formações entre os professores de Arte, paralelamente a uma tendência da manutenção da prática polivalente. Há necessidade de se contemplar conteúdos de

música no componente curricular Arte ao mesmo tempo em que há legislações que direcionam o ensino de Arte para a área de formação do(a) professor(a). Considera-se que as Unidades Escolares ainda se encontram na fase de interpretação e aplicação das políticas educacionais estabelecidas no documento da CBTC elaborado a partir da BNCC.

4.2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa se constitui de modelo qualitativo. Esta escolha possibilita contemplar a dimensão das experiências individuais dos professores, envolvendo os significados sociais historicamente construídos por estes profissionais.

Uma técnica *qualitativa* é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. (CRESWELL, 2007, p. 35).

Como primeira etapa da pesquisa, foi realizado o estudo da legislação e de documentos oficiais sobre o currículo para o ensino de música. Esta etapa contemplou levantamento, seleção, descrição e análise de partes da legislação referentes ao ensino de arte e de música na Educação Básica.

A segunda etapa se constituiu no envio de questionários para o e-mail das escolas integradas à CRE de Blumenau. Os questionários foram disponibilizados de forma virtual por meio de formulário Google Forms. Estes questionários possibilitaram conhecer melhor quem são os professores de Arte, suas formações, atuações, tempo de experiência, regime de trabalho, carga horária semanal, entre outros aspectos. As questões do questionário coletaram dados relacionados à identificação do perfil dos professores de Arte atuantes no contexto desta pesquisa, buscando compreender quais são os desafios e necessidades do ensino de música na escola, assim como considerações sobre currículo, tempo das aulas e metodologias empregadas para o ensino de música.

Foram feitas perguntas referentes à prática polivalente do ensino de Arte, com o propósito de compreender quais são os olhares dos professores sobre esta temática. Foram considerados para esta pesquisa os depoimentos dos professores de Arte a respeito de suas compreensões referentes à implementação da legislação que aborda o ensino da música, a forma como os conteúdos de música são

inseridos no componente curricular Arte e seus entendimentos relacionados à prática polivalente do ensino de Arte nos AFEF. Considerar os depoimentos feitos por estes profissionais encontra apoio na definição de Creswell que indica que “o pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados.” (CRESWELL, 2007, p. 35). O questionário encontra-se no Apêndice C.

A terceira etapa da pesquisa se refere às análises dos dados. As análises foram realizadas a partir das informações oferecidas pelos professores(as) de Arte por meio do questionário, sendo estas falas organizadas por temas levando-se em consideração o referencial teórico utilizado assim como a revisão de literatura apresentada.

Os participantes desta pesquisa foram treze professores e professoras de Arte que atuam nos AFEF das escolas integradas à CRE de Blumenau. Fazem parte da CRE de Blumenau as cidades de: Gaspar, que possui seis escolas estaduais, das quais cinco possuem o Ensino Fundamental; Blumenau, com trinta e duas escolas estaduais, das quais vinte e seis oferecem o Ensino Fundamental; Ilhota, com duas escolas estaduais com a oferta do Ensino Fundamental; Luiz Alves, com três escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental; Pomerode, com três escolas, das quais uma oferece o Ensino Fundamental. São, portanto, 46 escolas estaduais, das quais 36 possuem o Ensino Fundamental. Estes professores representam 16 UEs pertencentes à CRE. A Tabela 1 resume as informações referentes aos municípios e às escolas que pertencem à CRE de Blumenau.

TABELA 1 - Municípios e escolas que integram a CRE de Blumenau

Municípios da CRE de Blumenau	UEs da CRE	UEs da CRE com AFEF
Blumenau	31	26
Gaspar	6	5
Ilhota	2	2
Luis Alves	3	2
Pomerode	3	1
Total	45	36

Fonte: Educação na palma da mão. (2022, online).

As trinta e seis UEs da CRE de Blumenau que possuem o ensino fundamental contemplam os anos iniciais e finais, onde há pelo menos um professor de Arte atuando. Considera-se também que há professores de Arte que atuam em mais de uma UE e que há UEs com mais de um professor atuante com o ensino de Arte.

Foi solicitado à CRE de Blumenau e à SED o quantitativo de professores de Arte atuantes nos AFEF, mas como resposta se obteve da SED um total de professores correspondente a 559 docentes, atuando nos anos iniciais, finais e somados a estes os que atuam no ensino médio. Não foram especificados quantos professores de Arte atendem somente aos AFEF no contexto pesquisado. Estas informações foram enviadas por e-mail e apresentadas em tabela, onde se cita que a origem destes dados vem do censo do INEP - Censo Escolar da Educação Básica - SED 2021. A CRE de Blumenau informou por e-mail que possui apenas o total de todos os docentes de todos os componentes curriculares. A partir desta condição, não foi possível definir exatamente quantos professores atuam com o ensino de Arte nos AFEF nas trinta e seis escolas identificadas na CRE.

Foram enviados e-mails às UEs solicitando o quantitativo de professores de Artes que atuam nos AFEF. A partir dos dados informados pelas UEs, somados aos dados compartilhados por alguns professores de Arte atuantes neste contexto, chegou-se ao quantitativo de 51 docentes.

Inicialmente foi solicitado que a CRE de Blumenau encaminhasse o questionário às UEs que atendem os AFEF e esse encaminhamento foi feito em 02/08/2022. Após uma semana deste envio, se observou que a adesão à pesquisa foi pequena e outras estratégias foram utilizadas buscando ampliar a participação dos(as) professores(as) de Arte. Em 10/08/2022 foram feitos contatos por meio do aplicativo de conversas whatsapp com 20 professores(as) de Arte identificados(as) pelos próprios docentes de Arte que atuam neste contexto. No dia 25/08/2022 foi solicitado a uma diretora de UE que encaminhasse mais um convite, desta vez direcionado aos professores de Arte por meio dos diretores e diretoras das UEs no grupo de conversa particular destes gestores no whatsapp. No dia 26/08/2022 foram refeitos convites aos professores identificados via whatsapp e, por fim, em

28/08/2022 foi enviado novo e-mail com convite para participação nesta pesquisa direcionado às UEs que ainda não haviam sido contempladas na coleta de dados. Após a realização destas várias tentativas de ampliar o universo de participantes da pesquisa, o resultado final foi a adesão de 13 professores(as).

As análises dos dados foram realizadas contemplando as contribuições dos professores participantes da pesquisa observando as suas considerações relacionando estas com os dados listados nas pesquisas consideradas para a revisão de literatura deste trabalho. Também foram consideradas questões referentes ao referencial teórico, utilizado para melhor compreender as situações que envolvem a temática abordada.

Houve um termo de consentimento (Apêndice B) seguindo parâmetros éticos da pesquisa acadêmica que foi apresentado aos participantes juntamente com os questionários. Os participantes foram informados sobre os principais tópicos abordados no questionário para que os(as) professores(as) de Arte tomem ciência dos temas. Os questionários (Apêndice C) foram aplicados a partir de autorização prévia em termos de livre consentimento. Outros documentos utilizados nesta pesquisa se encontram nos apêndices: carta convite para participação da pesquisa (Apêndice A), assim como a solicitação de autorização para coleta de dados para pesquisa de mestrado e sua autorização (Apêndice D).

5 ORGANIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA

A seguir se apresentam algumas informações relacionadas à organização da REESC. Este capítulo apresentará inicialmente um histórico do ensino no estado de Santa Catarina seguido de informações sobre a CRE de Blumenau. Na sequência se apresentam algumas informações sobre a organização do ensino de Arte na rede estadual de Santa Catarina, assim como a organização do ensino de música. Ao final deste capítulo se apresentam aspectos que dizem respeito à inserção da música nos projetos pedagógicos das UEs.

5.1 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO CATARINENSE

Em termos educacionais, o Estado de Santa Catarina é dividido pela SED em 36 CREs que administram 1229 escolas de Educação Básica, distribuídas em seus 295 municípios. A seguir, temos esta tabela com todas as CREs e as quantidades de Municípios, Unidades Escolares (UEs) e Unidades Descentralizadas (UDs) que ela abrange.

Tabela 2 - Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), Municípios, Unidades Escolares (UEs) e Unidades Descentralizadas (UDs).

Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)	Quantidade de Municípios	Municípios	Unidades Escolares (UEs)	Unidades Descentralizadas (UDs) ³
Araranguá	15	Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passo de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo.	42	9
Blumenau	5	Blumenau, Gaspar, Ilhota, Luiz Alves e Pomerode.	46	6
Braço do norte	7	Armazém, Braço do Norte, Grão Pará, Rio Fortuna, Santa Rosa de Lima, São Ludgero e São Martinho.	15	4
Brusque	8	Botuverá, Brusque, Canelinha, Guabiruba, Major Gercino, Nova Trento, São João Batista e Tijucas.	28	7
Caçador	7	Caçador, Calmon, Lebon Régis, Macieira, Matos Costa, Rio das Antas e Timbó Grande.	19	4
Campos novos	8	Abdon Batista, Brunópolis, Campos Novos, Celso Ramos, Ibiá, Monte Carlo, Vargem e Zortéa.	17	5
Canoinhas	6	Bela Vista do Toldo, Canoinhas, Irineópolis, Major Vieira, Porto União e Três Barras.	23	5
Chapecó	9	Águas Frias, Caxambu do Sul, Chapecó, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Guatambú, Nova Erechim, Nova Itaberaba e Planalto Alegre.	41	5

- ³ Unidades Descentralizadas: Órgão da administração pública federal direta, autarquia, fundação pública ou empresa estatal dependente recebedora da dotação orçamentária e dos recursos financeiros. Segundo o Glossário de Termos Orçamentários do Congresso Nacional. Segundo a página da SED, a educação de jovens e adultos EJA é promovida pelos 40 Centros de Educação de Jovens e Adultos CEJA, e é realizado em todas as regiões do Estado possibilitando que os alunos tenham acesso a EJA nos municípios através de Unidades Descentralizadas (UDs).

Concórdia	7	Alto Bela Vista, Concórdia, Ipira, Irani, Peritiba, Piratuba e Presidente Castelo Branco.	20	4
Criciúma	12	Balneário Rincão, Cocal Do Sul, Criciúma, Forquilha, Içara, Lauro Muller, Morro da Fumaça, Nova Veneza, Orleans, Siderópolis, Treviso e Urussanga.	57	11
Curitibanos	5	Curitibanos, Frei Rogério, Ponte Alta do Norte, Santa Cecília e São Cristovão do Sul.	15	2
Dionísio Cerqueira	6	Anchieta, Dionísio Cerqueira, Guarujá do Sul, Palma Sola, Princesa e São José do Cedro.	18	3
Grande Florianópolis	9	Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São José e São Pedro de Alcântara.	112	14
Ibirama	9	Apiúna, Dona Emma, Ibirama, José Boiteux, Lontras, Presidente Getúlio, Presidente Nereu, Vitor Meireles e Witmarsum.	21	6
Itajaí	9	Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Bombinhas, Camboriú, Itajaí, Itapema, Navegantes, Penha e Porto Belo.	45	10
Itapiranga	5	Iporã do Oeste, Itapiranga, Santa Helena, São João do Oeste e Tunápolis.	15	3
Ituporanga	9	Alfredo Wagner, Atalanta, Aurora, Chapadão do Lageado, Imbuia, Ituporanga, Leoberto Leal, Petrolândia e Vidal Ramos.	18	9
Jaraguá do Sul	5	Corupá, Guaramirim, Jaraguá do Sul, Massaranduba e Schroeder.	30	3
Joaçaba	13	Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Herval D'oeste, Ibicaré, Jaborá, Joaçaba, Lacerdópolis, Luzerna, Ouro, Treze Tílias e Vargem Bonita.	24	6
Joinville	8	Araquari, Balneário Barra do Sul, Barra Velha, Garuva, Itapoá, Joinville, São Francisco do Sul e São João do Itaperiú.	60	12

Lages	12	Anita Garibaldi, Bocaina Do Sul, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Paniel, Palmeira, Ponte Alta e São José do Cerrito.	44	11
Laguna	6	Garopaba, Imaruí, Imbituba, Laguna, Paulo Lopes e Pescaria Brava.	31	6
Mafra/São Bento do Sul	7	Campo Alegre, Itaiópolis, Mafra, Monte Castelo, Papanduva, Rio Negrinho e São Bento do Sul.	42	6
Maravilha	14	Bom Jesus do Oeste, Flor do Sertão, Iraceminha, Maravilha, Modelo, Pinhalzinho, Romelândia, Saltinho, Santa Terezinha do Progresso, São Miguel da Boa Vista, Saudades, Serra Alta, Sul Brasil e Tigrinhos.	28	7
Palmitos	8	Águas de Chapecó, Caibi, Cunha Porã, Cunhataí, Mondaí, Palmitos, Riqueza e São Carlos.	19	5
Quilombo	6	Formosa do Sul, Irati, Jardinópolis, Quilombo, Santiago do Sul e União do Oeste.	9	0
Rio do sul	7	Agrolândia, Agronômica, Braço do Trombudo, Laurentino, Rio do Oeste, Rio do Sul e Trombudo Central.	17	5
São Joaquim	6	Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Rio Rufino, São Joaquim, Urubici e Urupema.	12	3
São Lourenço do Oeste	7	Campo Erê, Coronel Martins, Galvão, Jupia, Novo Horizonte, São Bernardino e São Lourenço do Oeste.	10	2
São Miguel do Oeste	7	Bandeirante, Barra Bonita, Belmonte, Descanso, Guaraciaba, Paraíso e São Miguel Do Oeste.	19	3
Seara	8	Arabutã, Arvoredo, Ipumirim, Itá, Lindóia Do Sul, Paial, Seara e Xavantina.	19	7
Taió	6	Mirim Doce, Pouso Redondo, Rio do Campo, Salete, Santa Terezinha e Taió.	16	4
Timbó	7	Ascurra, Benedito Novo, Doutor Pedrinho, Indaial, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó.	26	2
Tubarão	7	Capivari de Baixo, Gravatal, Jaguaruna, Pedras Grandes, Sangão, Treze de Maio e Tubarão.	39	6

Videira	7	Arroio Trinta, Fraiburgo, Iomerê, Pinheiro Preto, Salto Veloso, Tangará e Videira.	21	2
Xanxerê	14	Abelardo Luz, Bom Jesus, Entre Rios, Faxinal Dos Guedes, Ipuacu, Lajeado Grande, Marema, Ouro Verde, Passos Maia, Ponte Serrada, São Domingos, Vargeão, Xanxerê e Xaxim.	46	8
36 CREs	295 Municípios integrados as CREs		1064 UEs	205 UDs

Todos os 295 municípios catarinenses estão integrados a alguma CRE, o que aponta para a presença de rede estadual em todos os municípios do Estado. A CRE de Araranguá possui a maior quantidade de municípios, sendo que 15 cidades a integram. As CREs de Curitiba, Itapiranga, Jaraguá do Sul e Blumenau são as que possuem menos municípios, tendo apenas 5 municípios integrados. A CRE da Grande Florianópolis é a que abriga maior número de escolas, totalizando 112 UEs. A CRE de Quilombo é a que possui menos escolas, apenas 5 UEs. A média da quantidade de escolas entre todas as CREs é de 25,5 UEs por CRE, sendo que a CRE de Blumenau possui 45 UEs.

A REESC também oferece diferentes modalidades educacionais conforme necessidades locais em comum acordo com os municípios. Além do atendimento aos estudantes do Ensino Fundamental a REESC atende a detentos que estão em regime de reclusão em escolas de presídio dentro das Unidades Prisionais. A rede também atende as escolas do campo e escolas indígenas e quilombolas. Também há atendimento a estudantes em Unidades Descentralizadas geralmente ofertado pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA. A educação de Jovens e adultos é organizada em cursos presenciais, semipresenciais ou a distância e exames supletivos, habilitando o aluno/candidato ao prosseguimento de seus estudos em caráter regular. Este trabalho não incluiu as escolas de presídio, Unidades Descentralizadas e Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA.

5.2 COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE BLUMENAU – CRE DE BLUMENAU

De acordo com a Portaria nº 709/2022, que define os municípios de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação, a CRE de Blumenau está listada no § 2º Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau e dela fazem parte os municípios: Blumenau, Gaspar, Ilhota, Luiz Alves e Pomerode.

De acordo com o site governamental Educação na Palma da mão, a CRE de Blumenau é constituída por 51 Escolas (UEs) e unidades descentralizadas (UDs), sendo 45 UEs e 6 UD. De acordo com o site, 36 UEs possuem Ensino Fundamental. O total de estudantes matriculados corresponde a 31.775, sendo que destes, 31.483 estão matriculados nas UEs e 292 nas UD. Matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental são 8.986 estudantes. Estes estudantes estão organizados em 335 turmas, sendo que o total de turmas do ensino fundamental corresponde a 695. (SANTA CATARINA, 2022b, online). Estas informações estão de acordo com a atualização realizada em 15 de agosto de 2022.

Conforme informações obtidas junto à CRE de Blumenau, todas as escolas que possuem Ensino Fundamental possuem os Anos Finais do Ensino Fundamental. A quantidade de escolas, matrículas e turmas que contemplam os AFEF se encontra na Tabela 3:

TABELA 3 – Escolas e Turmas com estudantes nos AFEF

Descrição	Total	AFEF	Porcentagem
Escolas	45	36	77,77%
Matrículas	31.483	8.986	28,54%
Turmas	695	335	48,20%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados obtidos da página Educação na Palma da mão. (2022, online).

Reitera-se que de acordo com LDBEN (1996), em seu art. 10, parágrafo VI, é incumbência dos Estados “- assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei.” (BRASIL, 1996) Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009. Dessa forma, a oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental não seria uma prioridade do

Estado de Santa Catarina. Há diversidade na oferta do ensino das escolas integradas à CRE de Blumenau: há UEs que ofertam somente o ensino fundamental, há UEs que ofertam somente o ensino médio, e há UEs que ofertam ambos.

Foram solicitadas à SED, pela página oficial <https://www.sed.sc.gov.br/contato>, as seguintes informações: 1. Qual a quantidade de professores de Arte atuantes na CRE de Blumenau? 2. É possível especificar a quantidade de professores nos anos finais? 3. É possível especificar a quantidade de professores com habilitação em música? 4. Qual a data da última alteração do nome da instituição para CRE de Blumenau? 5. Existem documentos organizadores da CRE como um regimento interno, projeto pedagógico ou legislação que aponte finalidades? Conforme informações recebidas por e-mail em 09 de junho de 2022, o quantitativo de professores de Arte atuantes na rede na CRE de Blumenau segue na tabela abaixo:

TABELA 4 - Total de docentes de Arte da CRE de Blumenau

Cód. INEP	Município	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
4202404	Blumenau	731	2	395	290	64
4205902	Gaspar	188	36	119	20	16
4207106	Ilhota	68	-	61	7	-
4210001	Luiz Alves	67	-	59	8	-
4213203	Pomerode	47	-	25	10	14
Total		1101	38	659	335	94

Fonte: Dados apresentados por e-mail pela SED baseados no INEP - Censo Escolar da Educação Básica - SED 2021. (2021).

De acordo com as informações oferecidas pela SED os dados expostos na Tabela 4 são referentes aos docentes que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica em 2021. Segundo a SED, no total, os docentes são contados uma única vez, independente se atuam em mais de uma dependência administrativa. Estes dados não incluem os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por fim, nestes dados estão inclusos os docentes que atuam no Ensino Regular e/ou EJA na disciplina de Arte.

5.3 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

O ensino de Arte está previsto tanto na LDBEN (1996) quanto na BNCC (2018) e no CBTC (2019). No entanto, salienta-se que o ensino de Arte não passou a vigorar na REESC somente a partir desta nova proposição curricular, mas já estava consolidado em propostas anteriores. Cabe destacar que o ensino de Arte na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina está presente desde suas propostas anteriores: 1991, 1998, 2005, 2014, assim como na proposta de 2019. Contudo estava organizado de maneira diferente.

No CTBC a parte do documento dedicada à arte se estrutura da seguinte forma: a Arte está apresentada no ponto 4.2 e logo após a nomeação do grupo de trabalho, se apresenta o texto introdutório como item 4.2.1. No item 4.2.2 estão descritas as orientações sobre metodologia, no item 4.2.3 estão abordados pontos referentes a processos de ensinar e aprender na disciplina de Arte, e ao final do texto sobre a Arte estão descritas as referências seguidas de sugestões de leituras.

Muito se evidencia da influência do texto da BNCC para elaboração do CBTC. Para a área das linguagens, estão previstos os componentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. (SANTA CATARINA, 2019).

A rede estadual de Santa Catarina opta por contemplar a Arte como componente curricular próprio, unificando todas as linguagens artísticas, ou seja, a música divide espaço com as outras linguagens artísticas no componente curricular Arte. Não há contratação para professores com formações em diferentes linguagens artísticas para atuarem em disciplinas homônimas, mas para atuarem exclusivamente no componente curricular Arte, porém, são aceitas diferentes formações para atuar na disciplina de Arte, como a exemplo de edital nº 2213/2021/SED de 09/09/2021, para contratação de professores em caráter temporário (ACT):

Habilitado – Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Licenciatura Plena em Arte e Licenciatura Curta em Educação Artística, ou Curso de

Licenciatura Plena em Artes; ou Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais; ou Curso de Licenciatura Plena em Artes Plásticas; ou Curso de Licenciatura Plena em Artes Cênicas ou Teatro; ou Curso de Licenciatura Plena em Música; ou Curso de Licenciatura Plena em Dança. Não Habilitado – Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística; ou Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Artes; ou Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais; ou Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Artes Plásticas; ou Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Artes Cênicas ou Teatro; ou Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Música; ou Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Dança. (SANTA CATARINA, 2021, p. 39).

Assim, o estado de Santa Catarina aceita, para processos seletivos de contratação de professores em caráter temporário, professores habilitados com licenciatura em diferentes linguagens. As formações aceitas em nível superior apresentam diferentes nomenclaturas tais como: artes visuais ou artes plásticas, artes cênicas ou teatro música e dança. Este edital também aceita a inscrição para professores não habilitados com comprovação mediante certidão de frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, sendo que de acordo com a legislação vigente esta nomenclatura não se utiliza mais. Tanto para habilitados quanto para não habilitados, se aceita a inscrição mediante formação em uma das linguagens da Arte. As vagas de trabalho podem ser ocupadas por professores licenciados em Arte, ou Educação Artística, ou ainda, nas linguagens específicas da Arte.

Diferentes nomenclaturas também foram constatadas em editais catarinenses por Vasconcelos e Schambeck (2019), que pontuam que em 2012 no edital nº 21/20125, utilizou-se “a titulação exigida previa diploma e histórico escolar de conclusão de curso superior de licenciatura plena em Artes ou em Educação Artística” (VASCONCELOS; SCHAMBECK, 2019, p. 67), e já em 2015 no edital nº 24/20156 para contratação de professores admitidos em caráter temporário (ACT), “previa as linguagens específicas da área de Arte: Artes Visuais e Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança.” (VASCONCELOS; SCHAMBECK, 2019, p. 67). Assim, os editais mais recentes têm se adaptado às legislações que tratam das Diretrizes para formação nas diferentes linhagens da Arte: Música (BRASIL, 2004a); Teatro (BRASIL, 2004b); Dança (BRASIL, 2004c) e Artes Visuais (BRASIL, 2009).

A expressão Educação Artística era a nomenclatura utilizada na LDBEN 5692/1971, substituída pela LDBEN 9394/1996. Apesar de não estar mais vigente ainda há profissionais formados com essa titulação e que podem ocupar vagas de professores de Arte na REESC. Essa nomenclatura possibilitou diferentes interpretações para a implementação do ensino de Arte o que possibilitou a prática da polivalência que em alguns lugares permanece até os dias atuais.

A Lei Complementar nº 170/1998 estabelece em seu art. 26 que “poderão organizar-se classes ou turmas de alunos de séries distintas e com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes e demais componentes curriculares que recomendem a adoção da providência.” (SANTA CARATINA, 1998). Apesar desta possibilidade, a rede estadual de educação oferta o componente curricular Arte nas turmas de 1º ao 9º ano do ensino fundamental com mesma carga horária individualmente para cada um dos anos do ensino fundamental.

O ensino de Arte nos AFEF está organizado em conformidade com a matriz curricular 1181 - Ensino Fundamental – Anos Finais. Esta matriz foi obtida junto à secretaria da E. E. B. Ivo d’Aquino em março de 2022. Nesta matriz, o ensino fundamental está dividido em 9 anos e a organização do documento corresponde a um período anual. A área de contratação está descrita como Ensino Fundamental Anos Finais. As aulas estão descritas com duração de 48 minutos, equivalentes a 96 minutos por semana, totalizando 3840 minutos de aulas de Arte por ano ou 64 horas de aulas de Arte por ano. Estas aulas estão previstas para acontecerem ao longo de 40 semanas de aula anuais. A ocupação máxima das salas de aula pode contemplar até 37 estudantes por turma. De 6º a 9º ano estão previstas duas aulas de Arte semanais. Esta matriz curricular é aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. O currículo do território catarinense de 2019 não discorre sobre a carga horária para disciplina de Arte.

Para ocupar a função de professor de Arte na Educação Básica na REESC, como professor efetivo, exige-se formação em nível superior. O Quadro 1 apresenta excertos dos últimos editais de contratação, com a formação mínima exigida para ocupação do cargo de professor de Arte:

Quadro 1 - Comparativo entre os editais SED N.º 003/2001, N.º 21/2012/SED e N.º 2271/2017/SED para a contratação de professores efetivos de Arte

Edital	Habilitação profissional mínima exigida, ou, habilitação profissional mínima para o cargo de Professor exigida.
EDITAL SED N.º 003/2001	A habilitação profissional exigida para o exercício da função dos cargos de Nível Superior: Professor, Consultor Educacional, Assistente Técnico Pedagógico, para as áreas 1, 2, 3 e 5 é de licenciatura plena, correlata à disciplina/área de ensino de opção e de cargo.
EDITAL N.º 21/2012/SED	Diploma e histórico escolar de conclusão de curso superior de licenciatura plena em artes ou educação artística.
EDITAL N.º 2271/2017/SED	Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura Plena em Artes; ou Licenciatura Plena em Educação Artística; ou Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais; ou Curso de Licenciatura Plena em Artes Plásticas; ou Curso de Licenciatura Plena em Artes Cênicas ou Teatro; ou Curso de Licenciatura Plena em Música; ou Curso de Licenciatura Plena em Dança.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com informações extraídas dos editais: EDITAL SED N.º 003/2001 (2001, online), EDITAL N.º 21/2012/SED (2012, p. 2) e EDITAL N.º 2271/2017/SED. (2017, p. 2).

No edital SED N.º 003/2001 se exigiu apenas licenciatura plena, correlata à disciplina/ área de ensino de opção e de cargo; no edital n.º 21/2012/SED se exigiu curso superior de licenciatura plena em artes ou educação artística; no edital n.º 2271/2017/SED há grande diversidade de especificações nas formações, estando assim, mais próximo das alterações propostas pela Lei n.º 13.278/2016 que estabelece as linguagens da Arte: artes visuais, música, teatro e dança.

Segundo o edital n.º 2213/2021/SED, de 09/09/2021, houve a possibilidade dos contratos dos profissionais contratados em caráter temporário serem prorrogados por 2 anos – 2022 e 2023. Também pode ser feita a contratação de profissionais por Admissão em Caráter Temporário (ACT) por chamada pública quando esgotadas as listas de inscritos.

De acordo com o art. 26 da Lei estadual n.º 688 de 28 de dezembro de 2015, metade das horas dedicadas ao planejamento pode ser cumprida em casa: “§ 2º É obrigatório o cumprimento de no mínimo 50% (cinquenta por cento) da jornada de trabalho que não implique atividade de interação com os educandos com trabalho

pedagógico na unidade escolar.” (SANTA CATARINA, 2015). Sendo assim, fica a critério dos professores permanecer ou não nas unidades escolares em metade dos horários destinados para as atividades docentes sem interação com estudantes.

Segundo Vasconcellos (2019), existem diferentes interpretações das CREs a respeito do ensino da Arte. Sabendo que há professores com diferentes formações e tanto na LDBEN, quanto na BNCC e no CTBC estão apresentadas as diferentes linguagens da Arte, há interpretações diversas a respeito de quem seria a responsabilidade do ensino das diferentes linguagens artísticas. De acordo com esta pesquisadora, enquanto que em algumas CREs as orientações são claras para que os professores de Arte trabalhem com exclusividade em sua área de formação, há outras onde é solicitado aos professores a prática polivalente do ensino de Arte.

5.4 O ENSINO DE MÚSICA NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

A SED foi questionada, por e-mail, se há legislações específicas para o ensino de Arte e da música na REESC. De acordo com resposta obtida, também por e-mail, se afirmou que não há legislação específica sobre o Ensino da Arte e Ensino de Música para além do previsto na Lei Complementar nº 170/1998. Portanto, as orientações legais sobre o ensino de Arte e da música para a REESC são as que constam nas legislações federais tais como LDBEN Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016), BNCC (BRASIL, 2018) assim como a legislação estadual Lei Complementar nº 170 (SANTA CATARINA, 1998) e o CBTC (SANTA CATARINA, 2019).

No CTBC se encontram diversas orientações a respeito do ensino do Componente curricular Arte e de suas linguagens, entre elas a música. Das páginas 236 a 243 o documento aborda a arte de forma geral, inclusive repete as nove competências específicas para a arte no ensino fundamental extraídas da BNCC (2018).

O documento sobre a Arte vai da página 238 a 264 totalizando 26 páginas, das quais quatro são dedicadas à música. Nestas páginas estão contemplados

quadros com o agrupamento de anos: quadro 10 – Componentes curriculares de Música: 1º e 2º anos; quadro 11 – Componentes curriculares de Música: 3º ao 5º ano; quadro 12 – Componentes curriculares de Música: 6º e 7º anos; e quadro 13 – Componentes curriculares de Música: 8º e 9º anos. Cada um destes quadros organiza os componentes curriculares de música apresentando de forma separada os Objetos de Conhecimento, as Habilidades e as Orientações/Conteúdos.

No quadro 12 do CTBC, há uma tabela com os componentes curriculares de música para os 6º e 7º anos, e uma segunda tabela com os mesmos itens para 8º e 9º anos. Observa-se no Quadro 2, a seguir, a organização dos itens referentes ao 6º e 7º anos.

Quadro 2 – Componentes curriculares de Música: 6º e 7º anos de acordo com o CBTC

Música - Anos Finais – 6º e 7º Anos		
Objetos de Conhecimento	Habilidades	Conteúdos
Contextos e práticas	Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.	Música em seus aspectos históricos, sociais e culturais. Diferentes modalidades e funções da música. Uso da música nas diferentes mídias. Espaços destinados à circulação e divulgação da música.
Elementos da linguagem	Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. Explorar e analisar elementos constitutivos da música.	Estilos musicais variados: música étnica, quilombola, africana, indígena, entre outros. Altura, intensidade, duração, andamento, timbre, melodia, ritmo, etc. Música computacional, games e plataformas digitais. Técnicas variadas para execução e composição de paródias, entre outras. Sonorização de poesias com sentido rítmico e melódico.
Materialidades	Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical,	Trilhas sonoras e arranjos musicais. Instrumentos acústicos, eletrônicos, não convencionais.

	reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	
Notação e registro musical	Explorar e identificar diferentes formas de registro musical, bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	Notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos de registro contemporâneo. Técnicas de gravação.
Processos de criação	Explorar e criar improvisações, composições, convencionais ou não convencionais, com o intuito de expressar ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Criação, improvisação e arranjo, com o uso de vozes, sons corporais, instrumentos acústicos ou eletrônicos.

Fonte: Transcrito pelo autor desta pesquisa do CBTC. (2019, p. 257).

De acordo com o CTBC, esta tabela foi adaptada da BNCC, porém aqui já são descritos conteúdos, resgatando em parte o modelo da Proposta Curricular anterior (SANTA CATARINA, 1998a). Seguindo este mesmo padrão se apresenta em seguida uma nova tabela com objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos propostos para as turmas de 8º e 9º ano.

Quadro 3 – Componentes curriculares de Música: 8º e 9º anos de acordo com o CBTC

Música - Anos Finais – 8º e 9º Anos		
Objetos de Conhecimento	Habilidades	Conteúdos
Contextos e práticas	Analisar criticamente usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.	Produção musical: instrumental, vocal, mista e improvisação. Profissionais da música: quem são e o que fazem. Músicos catarinenses. Programação de diferentes meios de circulação da música. Música no contexto artístico. Gêneros musicais. Músicos e Grupos musicais de destaque em diferentes gêneros.
Elementos da linguagem	Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a	Estilos musicais variados: <i>Pop</i> , <i>Rock</i> , <i>Samba</i> , <i>Sertanejo</i> , <i>Regional</i> , <i>Techno Pop</i> , entre outros.

	aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. Explorar e analisar elementos constitutivos da música, por meio de recursos tecnológicos.	Jogos musicais, práticas composicionais, programas e aplicativos de música.
Materialidades	Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	Trilhas sonoras e arranjos musicais.
Notação e registro musical	Explorar e identificar diferentes formas de registro musical, bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	Notação musical tradicional, partituras, com o uso de procedimentos de registro contemporâneo e gravações.
Processos de criação	Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, de forma a expressar ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Criação de <i>Jingle</i> e trilha sonora.

Fonte: Transcrito pelo autor desta pesquisa do CBTC. (2019, p. 258).

Considera-se que as orientações da REESC por meio da CRE de Blumenau são fundamentais para organizar o ensino da Arte e por consequência da música nesta região pesquisada. Vasconcelos (2016) constatou, em sua pesquisa, que contou com entrevistas ao assessor da educação básica, representante da SED, e os representantes das GERED, que:

A música já faz parte da disciplina de arte. A interpretação feita pelos gestores da proposta curricular vigente é a de que os professores de arte devem trabalhar os conteúdos de todas as áreas, assim a polivalência continua a ocorrer nas escolas estaduais de Santa Catarina. (VASCONCELOS, 2016, p. 122).

Desde então, foi proposta um novo currículo nacional (BNCC, 2018) e um novo documento de currículo estadual (CBTC, 2019). Contudo, as orientações atuais para o ensino de Arte na rede não se diferem destas identificadas por aquela pesquisadora. Apesar de mudanças de governo e de gestores não foi emitida

legislação complementar ou novas orientações que pudessem ampliar a oferta do ensino de música na REESC ou reorganizar o seu ensino.

5.5 PROJETOS PEDAGÓGICOS

A LBDEN de 1996 delegou aos estabelecimentos de ensino, em seu art. 12, a responsabilidade de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996), o que é reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Conforme estes documentos, já seria possível que os projetos pedagógicos incluíssem (ou não) o ensino da linguagem musical.

Lautério, em sua análise da Resolução nº 2 que definiu as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016b), afirma que:

As escolas devem incluir a música nos projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório e deve envolver neste trabalho a comunidade escolar e local, bem como possibilitar espaços e materiais adequados para a realização dos trabalhos. (LAUTÉRIO, 2019, p. 44).

Ainda de acordo com Souza (2017) existe uma relação entre a fragilidade da inserção da música nos projetos pedagógicos das escolas e o conhecimento da produção acadêmica da área de educação musical sendo que:

Os focos de discussão e decisão dos projetos pedagógicos da maioria das escolas, talvez, desconheçam os trabalhos que têm sido desenvolvidos nas linguagens específicas da Arte no ensino superior, salientando, com isso, uma problemática para a formação, na área, dos estudantes da Educação Básica. (SOUZA, 2017, p. 62).

Considerando as discussões desencadeadas por estes autores se compreende que o ensino de música, orientado pela legislação, deve estar contemplado nos projetos pedagógicos das escolas. A forma como estes projetos pedagógicos organizam os conteúdos de música implica na qualidade do ensino da linguagem musical.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta e discute os dados coletados para esta pesquisa. Os dados trazidos aqui derivam de considerações feitas por diversos autores a respeito das legislações citadas para este trabalho, refletem análises de diferentes pesquisadores a respeito dos documentos analisados e contempla dados trazidos pelos professores de Arte coletados com o questionário. Na primeira parte do capítulo são trazidos elementos referentes ao perfil dos professores de Arte que atuam no contexto investigado. A segunda parte se refere ao ensino da Arte e aos conteúdos de música e a terceira parte contempla reflexões a respeito dos Projetos Pedagógicos (PPs) e da polivalência no ensino da Arte. Os dados estão organizados em três subitens, que correspondem a categorias estabelecidas para a análise.

Esta pesquisa contou com a participação de 13 professores(as) de Arte que estão inseridos em 16 escolas. Estes docentes atuam nas cidades de Blumenau, Gaspar e Luiz Alves. Suas idades variam entre 22 e 62 anos de idade e, destes participantes, três são homens e oito são mulheres. A seguir se apresentam os participantes desta pesquisa.

6.1 IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

O Professor 1 possui 39 anos de idade e trabalha com ensino de Arte junto aos AFEF na REESC como professor temporário com contrato de 40 horas semanais. Atende turmas do 6º ao 9º anos em três escolas na cidade de Blumenau.

A Professora 2 tem 38 anos de idade e trabalha com ensino de Arte junto aos AFEF na REESC como professora efetiva com contrato de 10 horas semanais. Atende turmas do 8º e 9º anos em uma escola na cidade de Blumenau.

O Professor 3 possui 20 anos de idade e trabalha com ensino de Arte junto aos AFEF na REESC como professor temporário com contrato de 10 horas semanais. Atende turmas do 6º ao 9º anos em uma escola na cidade de Blumenau.

A Professora 4 possui 49 anos de idade e trabalha com ensino de Arte junto aos AFEF na REESC como professora efetiva com contrato de 40 horas semanais. Atende turmas do 6º ao 9º anos em uma escola na cidade de Blumenau.

A Professora 5 possui 35 anos de idade e trabalha com ensino de Arte junto aos AFEF na REESC como professora efetiva com contrato de 40 horas semanais. Atende turmas do 6º ao 9º anos em uma escola na cidade de Blumenau.

A Professora 6 possui 67 anos de idade e trabalha com ensino de Arte junto aos AFEF na REESC como professora efetiva com contrato de 40 horas semanais. Atende turmas do 7º ao 9º anos em uma escola na cidade de Blumenau.

A Professora 7 possui 45 anos de idade e trabalha com ensino de Arte junto aos AFEF na REESC como professora efetiva com contrato de 20 horas semanais. Atende turmas do 6º ao 8º anos em uma escola na cidade de Blumenau.

A Professora 8 tem 45 anos de idade trabalha com ensino de Arte junto aos AFEF na REESC como professora temporária com contrato de 20 horas semanais. Atende turmas do 6º ao 9º anos em três escolas na cidade de Blumenau.

A Professora 9 tem 40 anos de idade e trabalha com ensino de Arte junto aos AFEF na REESC como professora efetiva com contrato de 20 horas semanais. Atende turmas do 6º ao 9º anos em uma escola na cidade de Blumenau.

O Professor 10 tem 36 anos de idade e trabalha com ensino de Arte junto aos AFEF na REESC como professor temporário com contrato de 20 horas semanais. Atende turmas do 6º ao 9º anos em uma escola na cidade de Gaspar.

A Professora 11 possui 60 anos de idade e trabalha com ensino de Arte junto aos AFEF na REESC como professora efetiva com contrato de 40 horas semanais. Atende turmas do 6º ao 9º anos em uma escola na cidade de Gaspar.

A Professora 12 tem 54 anos de idade e trabalha com ensino de Arte junto aos AFEF na REESC como professora efetiva com contrato de 40 horas semanais. A docente não informou para quais turmas dos anos finais ela leciona, mas atua em uma escola na cidade de Gaspar.

A professora 13 possui 35 anos de idade e trabalha com ensino de Arte junto aos AFEF na REESC como professora efetiva com contrato de 30 horas semanais. Atende turmas do 6º ao 9º anos em duas escolas na cidade de Luiz Alves.

Destes docentes, três atuam em mais de uma UE. Os demais, dez docentes, atuam em uma única UE. A síntese dos dados apresentados podem ser observados no Quadro 4:

Quadro 4 – Gênero, idades, Contrato, UEs e Anos para os quais lecionam os professores de Arte

Professores(as)	Gênero	Idade	Tipo de Contrato	Quantidade de escolas onde atuam	Anos em que lecionam
1	Masculino	39	Temporário	3	6°, 7°, 8°, 9°
2	Feminino	38	Efetivo	1	8°, 9°
3	Masculino	20	Temporário	1	6°, 7°, 8°, 9°
4	Feminino	49	Efetivo	1	6°, 7°, 8°
5	Feminino	35	Efetivo	1	6°, 7°, 8°, 9°
6	Feminino	67	Efetivo	1	7°, 8°, 9°
7	Feminino	45	Efetivo	1	6°, 7°, 8°
8	Feminino	45	Temporário	3	6°, 7°, 8°, 9°
9	Feminino	40	Efetivo	1	6°, 7°, 8°, 9°
10	Masculino	33	Temporário	1	6°, 7°, 8°, 9°
11	Feminino	60	Efetivo	1	6°, 7°, 8°, 9°
12	Feminino	54	Efetivo	1	Não informado
13	Feminino	35	Efetivo	2	6°, 7°, 8°, 9°

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa.

Cabe considerar que quem trabalha há mais de 20 anos na REESC, já passou pela LDBEN (1996), PCNs (1998), pela BNCC (2018) e pela elaboração do CTBC (2019), assim como já vivenciou propostas curriculares anteriores. Estes profissionais já tiveram a oportunidade de refletir a respeito da legislação referente ao ensino da Arte e da música e documentos destes períodos e já puderam pôr em prática mudanças curriculares/didático-metodológicas, entre outras, propostas por estes. Quem tem menos tempo de experiência já chegou com o CTBC (2019) vigente e está recebendo os documentos prontos, sem que tivesse a oportunidade para participar tanto da elaboração quanto das discussões sobre a implementação destes. Todos os participantes possuem graduação em uma das linguagens da Arte

propostas pela Lei nº 13.278/2016, com exceção de um professor que ainda está cursando a graduação em música. Esta condição é permitida para professores temporários na REESC, de acordo com as normas estabelecidas em edital⁴.

Foi observada a carga horária semanal dos(as) professores(as) de Arte que atuam nos AFEF. Verificou-se que um professor e uma professora trabalham dez horas semanais, um professor e duas professoras trabalham 20 horas, uma professora trabalha 30 horas e dois professores e quatro professoras trabalham 40 horas. O total de professores e suas respectivas cargas horárias se encontram no Quadro 5:

Quadro 5 – Carga horária semanal dos professores de Arte

Total de professores e professoras de Arte	Carga horária semanal
1	30
2	10
3	20
7	40

Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível considerar que os docentes que atuam com ensino de Arte 40 horas semanal atuam majoritariamente com os AFEF. Os professores que informaram carga horária menor podem atuar em mais turmas dos anos iniciais ou ainda, atuam em outras escolas ou redes de ensino que não foram citadas nesta pesquisa.

Foi identificado maior quantitativo de docentes com formação em artes visuais do que outras formações, seguindo os resultados também constatados nas pesquisas de Vasconcelos (2016), Fernandes (2017), Amaral e Sena (2019), Souto, Pimentel e Wolffenbüttel (2019), Vasconcelos (2019) em diferentes contextos

⁴Edital 2213/2021: De acordo com o Anexo II deste edital, é considerada formação mínima exigida para professores não habilitados: “Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística; ou Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Artes; ou Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais; ou Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Artes Plásticas; ou Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Artes Cênicas ou Teatro; ou Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Música; ou Certidão de Frequência a partir da 2ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Dança.” (SANTA CATARINA, 2021, p.22).

educacionais brasileiros. As formações de todos os participantes se encontram no Quadro 6:

Quadro 6 – Formação dos professores de Arte

Professores	Formação	Instituição
1	Licenciatura Plena em Artes Visuais Bacharelado em Teatro	FURB – Universidade regional de Blumenau
2	Licenciatura Plena em Artes Visuais	FURB – Universidade regional de Blumenau
3	Licenciatura Plena em Música	FURB – Universidade regional de Blumenau
4	Licenciatura Plena em Artes Visuais	FURB – Universidade regional de Blumenau
5	Licenciatura Plena em Artes Visuais Licenciatura Plena em Música.	UNIASSELVI FURB – Universidade regional de Blumenau
6	Licenciatura Plena em Artes Plásticas	FURB – Universidade regional de Blumenau
7	Licenciatura Plena em Educação Artística	FURB – Universidade regional de Blumenau
8	Licenciatura Plena em Artes Visuais	UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo Da Vince
9	Licenciatura Plena em Artes Plásticas	FURB – Universidade regional de Blumenau
10	Licenciatura Plena em Teatro	FURB – Universidade regional de Blumenau
11	Licenciatura Plena em Educação Artística	FURB – Universidade regional de Blumenau
12	Licenciatura Plena em Artes Visuais	FURB – Universidade regional de Blumenau
13	Licenciatura Plena em Artes Visuais	UNIARP - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação ao local de formação dos participantes da pesquisa se verificou que todos os professores e professoras de Arte foram formados dentro do estado de Santa Catarina. Entre as instituições formadores estão a FURB, sendo citada por onze docentes, a UNIASSELVI, citada por dois docentes e a UNIARP citada por um docente.

A respeito dos cursos de pós-graduação em nível de Especialização ou Mestrado, uma professora e um professor possuem especialização e mestrado concluídos e uma professora cursa o quarto semestre do curso de mestrado. Os três mestrados, concluídos e em andamento, são na área da educação. O Quadro 7, a

seguir, apresenta a síntese dos cursos de pós-graduação frequentados pelos participantes da pesquisa.

Quadro 7– Pós-graduação dos professores de Arte

Quantidade de Professores	Nome do curso
1	Mestrado em Educação
1	Mestrado em Educação (em andamento)
1	Especialização em Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais
1	Especialização em Arte e Educação, Mestrado em Educação
1	Especialização em Gestão Escolar
1	Especialização em Coordenação, Supervisão e Gestão Escolar
1	Especialização em Ensino da Arte – Fundamentos Estéticos e Metodológicos
1	Especialização em Arte e Educação/ Arteterapia
1	Especialização em Arte-Educação
1	Especialização em História da Arte
1	Especialização Artes
1	Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares - Ênfase em Arte e Educação
1	Não especificado

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre quais as temáticas dos cursos de formação continuada cursados nos últimos cinco anos, também se evidenciou grande diversidade nas respostas. As formações citadas pelos docentes se encontram no Quadro 8:

Quadro 8 – Formação continuada dos participantes

Quantidade de Professores	Tipo de Formação
1	Avaliação
1	Competências socioemocionais na escola
1	Corpo e docência
1	Curso de formação descentralizada de professores: planejamento e gestão pedagógica
1	Educação e desafios contemporâneos: concepção política e educacional
1	Elaboração dos roteiros pedagógicos dos componentes curriculares
1	Formação continuada (sem especificação)
1	Formação pedagógica para atividades escolares não presenciais
1	Gestão escolar
1	Inclusão
1	Projeto PIBID
1	Tecnologias em sala

3	BNCC/BNCC? O professor como protagonista/Novas diretrizes e Base Nacional Comum para formação de professores
4	Currículo e reformas curriculares/Reformas curriculares/Currículo Base do Território Catarinense (CTBC)
4	Arte./ Arte-educação./ Artes plásticas e visuais./ Formação docente em Arte
5	Educação integral/Educação integral em tempo integral./ Formação continuada de gestores e professores - educação integral./ Formação das equipes escolares e regionais - educação integral em tempo integral
6	Ensino médio integral/ Novo Ensino Médio./ Curso de formação continuada para implementação do novo ensino médio

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os temas das formações continuadas contemplam áreas de conhecimento que abrangem o uso de tecnologias, gestão escolar e gestão da sala de aula, avaliação e inclusão. Também foram relatadas formações que se relacionam com o período pandêmico como, por exemplo, competências socioemocionais, formação descentralizada para professores, formação pedagógica para atividades escolares não presenciais. Entre as formações relacionadas ao ensino de Arte foram citadas: Formação em Arte, Arte-educação, Artes plásticas e visuais e Formação docente em Arte. Dentre as formações descritas pelos docentes, aquelas relacionadas ao Novo Ensino Médio, à BNCC, as relacionadas à formação integral dos estudantes, Currículo/CTBC e as que abordam temáticas da área de Arte foram destacadas por maior número de participantes.

Os professores participantes desta pesquisa possuem tempo de serviço diferente uns dos outros, o que sinaliza para o ingresso na REESC em diferentes concursos públicos. O tempo de atuação dos(as) professores(as) de Arte nos AFEF junto à REESC está apresentado no Quadro 9:

Quadro 9 – Tempo de atuação dos professores de Arte

Quantidade de professores de Arte	Tempo de serviço
2	6 a 10 anos
2	10 a 15 anos
2	15 a 20 anos
3	1 a 5 anos
4	Maior que 20 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos dados informados pelos professores(as) de Arte é possível constatar que os participantes desta pesquisa formam um grupo diversificado. Destaca-se que diferentes formações possibilitam diferentes atuações, assim, a seguir se apresentam análises referentes ao ensino de Arte e a inserção de conteúdos de música.

6.2 O ENSINO DA ARTE E A INCLUSÃO DA MÚSICA

Os participantes desta pesquisa foram questionados sobre a forma como organizam os tempos para as diferentes linguagens da Arte (artes visuais, música, teatro e dança) no currículo para os AFEF. A forma de organização dos tempos para as diferentes linguagens artísticas não é organizada pela CRE de Blumenau ou pela SED de forma específica, ou as orientações sobre como o ensino de Arte deve acontecer não são claras o suficiente para que haja uma mesma forma de organização destes tempos. Cada profissional tem feito a organização dos tempos a seu critério: dois docentes organizam por ano, dois por aulas, três por bimestre, um por demanda, um por semestre e quatro por trimestre. Esta forma diversa de organização dos tempos para as linguagens da Arte também foi observada na pesquisa de Ferreira (2016), onde este autor afirmou que não há consenso sobre a abordagem dos conteúdos de música Rede Municipal de Educação de Sobral/CE. Conforme apresentado por Mainardes (2006) “as políticas não são simplesmente ‘implementadas’, mas são sujeitas à interpretação e então ‘recriadas’.” (p. 98). O fato destes docentes organizarem os tempos para as linguagens da Arte de formas diferentes sinaliza que estes profissionais têm interpretado os documentos oficiais de forma diversa.

A respeito da inclusão de conteúdos de música nas aulas de Arte, todos os docentes incluem conteúdos de música de alguma forma. A Professora 11 citou que a música já vem incluída nos livros didáticos, logo é possível compreender que esta professora insere os conteúdos presentes nos livros didáticos utilizados por ela. A professora 13 respondeu apenas que insere a música nas aulas de Arte, mas não descreveu como ou quais conteúdos são trabalhados. A Professora 8 afirmou que

inclui a música nos momentos de criação e por sugestões dos próprios alunos. Segundo esta professora a música é utilizada com a finalidade de relaxamento ou para ativar a criatividade. A Professora 2 descreveu que dá prioridade à sua área de formação - artes visuais -, estabelecendo relações com as demais linguagens da Arte sempre que tem conteúdo para contribuir de forma significativa na formação do estudante.

A Professora 9 descreveu alguns procedimentos metodológicos, tais como apoio na base teórica, através de textos, abordagem oral e apresentação de slides. Esta professora também se utiliza de vídeos e áudios para exemplificar alguns conteúdos de música. O Professor 10 descreveu que busca trabalhar com as linguagens da Arte; mesmo que o trimestre seja de artes visuais, *“procuro trazer música para estimular a criação e trabalhar a sonoridade a partir do que está sendo proposto”*. (Professor 10).

Dos professores com formação em música, a Professora 5 destacou que insere elementos básicos sobre música e educação musical e o Professor 3 afirmou que insere através de representação artística do canto e performance, exploração e pesquisa de músicas de diferentes culturas, apreciação musical, abordagem dos elementos do som e da música, percussão corporal e jogos musicais. O Quadro 10 contempla sinteticamente diversos conteúdos listados por estes docentes:

Quadro 10 - Conteúdos de música inclusos nas aulas de Arte

Através de representação artísticas do canto e performance, exploração e pesquisa de músicas de diferentes culturas, identificação por meio da apreciação musical, abordagem dos elementos do som e da música, percussão corporal, jogos musicais
Audições musicais, vídeos, pesquisas sobre compositores etc.
Cantos, apreciação musical, conversas sobre artistas
Conteúdos históricos, ampliação de repertório cultural e apreciação musical
Elementos básicos sobre música e educação musical
Estudos teóricos sobre a história da música, confecção de instrumentos com sucata, experimentação, audiovisuais e coletânea de músicas pesquisadas conforme estudo
História da música, funções sociais da música, gêneros musicais, propriedades do som, poluição sonora, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre o tempo dedicado aos conteúdos de música nos AFEF, a Professora 7 afirmou que depende de cada profissional e de cada instituição, a Professora 12 disse que poderia e deveria ser no contraturno e a Professora 11 que o tempo ofertado por ela é suficiente. Estas três professoras possuem formação em artes visuais. Contudo, dez docentes afirmaram que é pouco o tempo destinado à música, entre eles, os professores com formação em música.

A Professora 11, que insere os conteúdos de música a partir dos livros didáticos, considera que a forma como as linguagens artísticas estão contempladas nestes livros é suficiente para contemplar a música no currículo. Os livros didáticos são ofertados pela RESSC e são escolhidos pelos professores de Arte a cada três anos. Estes livros são selecionados a partir das obras de diversas editoras onde alguns destes estão divididos de forma proporcional entre as quatro linguagens artísticas e outros direcionam para determinadas linguagens. Ao ser questionada sobre os principais desafios e necessidades para a inclusão do ensino de música esta professora destacou: *“nas escolas do ensino regular, o ensino da prática musical ainda não é uma realidade, por muitos fatores.”* (Professora 11).

Sobre os principais desafios e necessidades para a inclusão dos conteúdos de música nas aulas de Arte, se destacaram dois pontos: um deles é desenvolver atividades em espaço específico e estruturado para as aulas de música e o outro se refere a estimular a capacitação do professor para a área de música. Estes dados cooperam com a fala de Amaral e Silva (2019) que verificaram que sua região (escolas estaduais de Macapá/AM) também careciam de recursos públicos específicos para professor de música. A síntese dos desafios elencados pelos docentes estão contemplados no Quadro 11:

Quadro 11 - Desafios e necessidades para a inclusão dos conteúdos de música

Quantidades de professores	Desafios
1	Garantia na matriz curricular de tempos específicos para o ensino da música
1	Disponibilidade de profissionais das diferentes áreas de Arte para as escolas
1	Falta de possuir formação musical
1	Ausência do ensino de música em muitas escolas regulares
1	Falta de Profissional habilitado em música
2	Acompanhamento de um conteúdo programático pré-estabelecido
2	Disciplina dos alunos

2	Ensino para um grupo heterogêneo
7	Disponibilidade de Instrumentos musicais
9	Desenvolvimento de atividades em espaço específico e estruturado para as aulas de música
9	Estímulo à capacitação do professor para a área de música

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores registraram suas ideias a respeito dos conteúdos de música para os AFEF propostos pelo CBTC. Das duas professoras com formação inicial em educação artística, uma não respondeu a esta pergunta. O Professor 1, que possui formação em Licenciatura Plena em Artes Visuais e Bacharelado em Teatro, afirmou não os conhecer. No entanto, apesar de não conhecer os conteúdos, este professor também afirmou que insere conteúdos de música por meio de conteúdos históricos, ampliação de repertório cultural e apreciação musical.

A Professora 12, com Licenciatura Plena em Artes Visuais, alegou que conhece os conteúdos propostos pelo CTBC, porém *“conhecer é pouco”*. (Professora 12). A fala desta professora pode estar relacionada com a relação entre a área de formação e a área de atuação. De acordo com esta participante, pode-se compreender que é necessária formação em diversos aspectos para dominar os conhecimentos necessários para um ensino eficiente em cada uma das linguagens artísticas.

O CBTC contempla conteúdos de música para turmas de 6º e 7º ano (SANTA CATARINA, 2000, p. 257). Os professores foram questionados sobre quais conteúdos eles consideram fundamentais para serem desenvolvidos na escola, sendo que lhes foi oferecido um conjunto de alternativas que poderiam ser selecionadas. Os três conteúdos que mais se destacaram foram: criação, improvisação e arranjo, com o uso de vozes, sons corporais, instrumentos acústicos ou eletrônicos, música em seus aspectos históricos, sociais e culturais, e estilos musicais variados: música étnica, quilombola, africana, indígena, entre outros. O Professor 1 citou a elaboração de trilha sonora para o teatro, sendo que o teatro é sua área de formação. Segue, no Quadro 12, a quantidade de professores que selecionou cada um dos conteúdos fundamentais propostos:

Quadro 12 - Conteúdos para turmas de 6º e 7º anos a partir do CTBC

Quantidade de professores que selecionaram estes conteúdos	Conteúdos
5	Espaços destinados à circulação e divulgação da música
5	Técnicas de gravação
6	Notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos de registro contemporâneo
7	Técnicas variadas para execução e composição de paródias, entre outras
7	Trilhas sonoras e arranjos musicais
7	Instrumentos acústicos, eletrônicos, não convencionais
8	Diferentes modalidades e funções da música
9	Altura, intensidade, duração, andamento, timbre, melodia, ritmo
9	Uso da música nas diferentes mídias. Música computacional, games e plataformas digitais
10	Criação, improvisação e arranjo, com o uso de vozes, sons corporais, instrumentos acústicos ou eletrônicos
11	Música em seus aspectos históricos, sociais e culturais
12	Estilos musicais variados: música étnica, quilombola, africana, indígena, entre outros

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores e professoras de Arte tiveram a oportunidade de complementar a questão anterior acrescentando outros conteúdos não contemplados no CTBC para turmas de 6º e 7º anos. Cinco professoras e um professor não descreveram outros conteúdos trabalhados para estas turmas.

O Professor 3 com formação em música afirmou que *“a partir dos conteúdos propostos no CTBC já existe bastante assunto para ser desenvolvido”*. (Professor 3). A Professora 9, com formação em artes visuais, alegou: *“não possuo conhecimento suficiente para opinar”*. (Professora 9). Esta fala colabora para o entendimento que se tem sobre a falta de formação continuada na REESC para as diferentes linguagens artísticas.

A Professora 7, com formação em Artes Visuais, relacionou a ampliação da oferta de conteúdos de música aos projetos escolares. A partir deste depoimento é possível compreender que esta professora trabalha de forma integrada a outros professores da sua UE e que os conteúdos são selecionados de acordo com os projetos que a escola desenvolve.

A Professora 8, também com formação em Artes Visuais, afirmou que em sua opinião é importante ampliar a oferta de ritmos e com isso discutir com seus alunos

sobre a relação comercial da música. O CBTC não descreve claramente quais tipos de ritmos, ou quais gêneros musicais devem ser abordados. Esta professora compreende que *“para expandir o repertório cultural dos estudantes é necessário abordar mais do que um número limitado de ritmos ou de gêneros musicais.”*(Professora 8). Esta participante afirmou que contempla discussões a respeito *“da música com a moda”*. (Professora 8). Esta professora pode estar fazendo menção à indústria cultural e ao consumo de música.

A Professora 9, com formação em artes visuais, afirmou que não possui conhecimentos suficientes na área para opinar sobre conteúdos complementares aos propostos pelo CBTC. A Professora 12, com formação em artes visuais, expandiu suas abordagens em dois pontos: primeiro, com a participação em apresentações musicais, citando, como exemplo, a apreciação de corais; e como segundo ponto ela apresentou a importância de promover conversas e entrevistas com artistas locais, o que também seria uma forma de ampliar o repertório cultural dos estudantes.

Os professores de Arte participantes desta pesquisa precisam fazer a interpretação do CBTC, relacionadas ao ensino de música, para fazer a seleção destes conteúdos. Suas interpretações do CTBC se relacionam diretamente com suas escolhas, o que se aproxima das discussões trazidas por Mainardes (2006) sobre o papel dos professores e demais profissionais da educação como intérpretes das políticas educacionais.

Os professores e professoras de Arte também puderam argumentar sobre os conteúdos de música para as turmas de 8º e 9º anos previstos no CBTC. Lista-se no Quadro 13 o quantitativo de docentes que mencionou cada um destes conteúdos trabalhados:

Quadro 13 - Conteúdos para turmas de 8º e 9º anos a partir do CTBC

Quantidade de professores	Conteúdos
4	Notação musical tradicional, partituras, com o uso de procedimentos de registro contemporâneo e gravações
7	Trilhas sonoras e arranjos musicais
8	Programação de diferentes meios de circulação da música
8	Músicos e Grupos musicais de destaque em diferentes gêneros
8	Criação de Jingle e trilha sonora

9	Produção musical: instrumental, vocal, mista e improvisação
9	Profissionais da música: quem são e o que fazem
9	Música no contexto artístico
10	Gêneros musicais
10	Jogos musicais, práticas composicionais, programas e aplicativos de música
11	Músicos catarinenses
13	Estilos musicais variados: <i>Pop, Rock, Samba, Sertanejo, Regional, Techno, Pop</i> , entre outros

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observou-se que quatro dos treze professores indicaram abordar notação musical tradicional, partituras, com o uso de procedimentos de registro contemporâneo e gravações. Pode-se inferir que é preciso formação para poder atuar com estes conteúdos muito específicos da linguagem musical. Em contrapartida, todos os professores indicaram que abordam estilos musicais variados: pop, rock, samba, sertanejo, regional, techno, pop, entre outros. Para os participantes desta pesquisa, inserir estilos musicais variados parece ser menos complexo do que abordar notação musical tradicional. Novamente este ponto salienta a necessidade de formação para abordar conteúdos mais aprofundados.

Com relação a conteúdo para além destes já listados, alguns professores apresentaram contribuições. A Professora 2 aborda música contemporânea e ativismo. A Professora 7 reafirmou os mesmos pontos complementares aos conteúdos propostos para as turmas de 6º e 7º anos. Sobre esta questão, sete professores a deixaram de responder e três disseram que não, sem maiores observações. A Professora 9, com formação em artes visuais, afirmou que não possui conhecimentos suficientes na área para opinar.

A partir das contribuições dos participantes desta pesquisa, se identificou que os professores têm inserido os conteúdos para turmas de 8º e 9º anos de forma individualizada. Essa inserção está sendo feita a partir de critérios pessoais e a forma como estes docentes têm elencado os conteúdos pode estar relacionada a especificidades locais. Um fator para essa individualização dos currículos pode ser a falta de clareza nas orientações da CRE ou da SED, a falta de uma descrição mais detalhada a respeito dos conteúdos de música no PP das UEs, o desconhecimento dos professores a respeito do que trabalhar e como trabalhar, ou ainda falta de acompanhamento pedagógico. Outro fator que pode estar relacionado com essa individualidade na organização curricular pode estar relacionado à fala de Penna

(2013), que sugere que a legislação pode ser implementada de formas diferentes em diferentes lugares de acordo com entendimentos locais.

A respeito da forma como estes participantes ministram conteúdos de música em suas aulas, A Professora 6 e o Professor 10 não responderam a essa pergunta, sendo que ambos possuem formação em Artes Visuais. O Professor 1 afirmou que exerce a docência por meio de apreciação musical, uso de sonoplastias em teatro e história da música. A fala deste professor não descreve necessariamente princípios metodológicos, mas como já visto em questões anteriores, a música é inserida por alguns professores por meio dos conteúdos específicos para esta linguagem.

A Professora 2 afirmou que utiliza conhecimentos práticos e teóricos contextualizados na história da Arte. A relação teoria-prática também foi expressa pela Professora 4, que afirmou ministrar aulas teórico-práticas e de pesquisa. Essa relação também foi descrita pela Professora 7, que afirmou que ministra aulas associando teoria com atividades práticas. A Professora 11 expôs que seu trabalho se baseia na teoria, acompanhando os conteúdos propostos nos livros. Para estes professores e professoras, o ensino de música deve se relacionar com uma base teórica, sobre a qual atividades práticas são propostas.

O Professor 3 defendeu que ensina música através de conceitos que são anotados no quadro e que também utiliza rodas de conversa, trabalhos de pesquisa e atividades práticas, sempre buscando trazer muitos exemplos por meio de áudio e vídeo para *“que não fique só algo subjetivo”*. (Professor 3). Para este professor as abordagens no quadro são conceituais, o que pode ser compreendido como abordagens teóricas; no entanto este professor descreve trabalhos em grupo, trabalhos de pesquisa e a apreciação audiovisual com recursos didático-metodológicos. Este professor procura trabalhar com teoria e prática. A Professora 8 ministra aulas de música inserindo músicas durante a realização de outras atividades; segundo esta professora, *“enquanto produzem, ouvem músicas de variados estilos”*. (Professora 8). Neste modelo de aula, o fazer musical parece ficar restrito à ideia de música ambiente e não há aprofundamento de questões musicais; os entendimentos dos estudantes a respeito daquilo que está sendo executado pode passar despercebido, ou sem sentido educativo.

A Professora 5 tenta adaptar os objetos de conhecimento propostos no CBTC utilizando os recursos disponíveis na escola. Em sua maioria, as propostas tratam dos objetos de forma superficial, devido ao pouco tempo disponibilizado e recursos disponíveis. Esta professora relaciona a superficialidade como os conteúdos são aprofundados com o pouco tempo dedicado ao ensino da música.

A Professora 9 também descreveu que ministra aulas através de textos, abordagem oral e apresentação de slides. Ou seja, esta professora também apresenta questões conceituais e teóricas, utilizando recursos variados para suas abordagens: *“também utilizo vídeos e áudios, para exemplificar alguns conteúdos”*. (Professora 9).

A respeito da necessidade de buscar formação complementar fora do que é oferecido pela REESC para a inclusão de atividades musicais na escola, cinco docentes afirmaram que esta busca é necessária e dois afirmaram que não, sendo que um destes justificou que não teve espaço suficiente no tempo de organização e planejamento das aulas. Os participantes 13 e 3 afirmaram que buscaram parcialmente, lembrando que o Professor 3 ainda está no curso de graduação. A Professora 9 compartilhou que busca *“conhecimentos apenas através de trocas de materiais com professores da área.”*

Os relatos trazidos pelos docentes entrevistados demonstram que a forma como os conteúdos de música estão sendo incluídos nas aulas de Arte é diversa. Estes dados colaboram com o que também foi identificado por Vasconcelos (2016) onde esta pesquisadora discutiu sobre a falta de “unanimidade sobre a aula de Arte.” (p. 120). Da mesma forma Ferreira (2016) também observou que não há na Rede investigada por ele um consenso sobre como se abordar o ensino de música.

Os professores e professoras de Arte têm inserido conteúdos de música se pauta do pelo CBTC, no entanto o enfoque permanece na área de formação. Como não há formações complementares específicas para área de Arte ofertadas pela REESC na lista de formações continuadas, há cursos de arte, cada professor(a) tem feito sua seleção curricular de acordo com os seus entendimentos dos documentos e da legislação. A carência de materiais para o trabalho com música também foi relatado por Cotrim (2015) e Lautério (2019).

6.3 PROJETO PEDAGÓGICO E CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO POLIVAENTE DE ARTE

Todos os participantes desta pesquisa afirmaram que conhecem o Projeto Pedagógico - PP de sua escola: doze docentes afirmaram que sim e uma professora relatou que o conhece parcialmente. Foi perguntado aos professores e professoras de Arte se eles são convidados a participar da escrita/elaboração do PP de sua escola. Apenas uma professora não respondeu a esta pergunta. Dos demais, dois professores afirmaram que não, nove docentes alegaram que sim, e uma professora afirmou que parcialmente.

Os participantes tiveram a oportunidade de relatar se em sua escola foram incluídos novos conteúdos de música no PP a partir do CBTC. Um professor e uma professora optaram em não responder. Dos demais participantes, sete profissionais afirmaram que não incluíram, três incluíram parcialmente e um professor afirmou que incluiu. A inserção destes conteúdos no PP se deu de formas diferentes nas UEs, o que caracteriza uma forma individualizada de inserção, como discutido por Santos (2016) sobre as práticas políticas das políticas educacionais, que dependem “da dinâmica de cada escola.” (p. 273). Esta mesma perspectiva foi discutida por Gandin *et al.* (2005, p. 5): “existem diferentes escolas, com diferentes contextos, operando sob o mesmo texto de uma política, e essa política é atuada de diferentes maneiras dependendo dos diferentes contextos.”

Uma vez que todos os participantes desta pesquisa conhecem o PP de suas escolas, mesmo que parcialmente, a não ampliação de novos conteúdos de música pode não ter sido feita porque os conteúdos já estavam contemplados anteriormente a partir de documentos da REESC, tais como as Propostas Curriculares anteriores (1991, 1998, 2005, 2014), ou ainda dos PCNs (1998).

Nove docentes participaram da elaboração dos PP das escolas, não indicando ampliações da oferta de conteúdos de música aos estudantes destas escolas. Esta falta de ampliação poderia estar relacionada à área de formação destes docentes. Dos dois professores com formação em música, um afirmou que

houve inserção de novos conteúdos a partir do CBTC e a outra professora afirmou que parcialmente. Dos 2 professores com formação em Teatro, ambos afirmaram que não foram convidados, ressaltando que estes dois professores são temporários e podem ter chegado à escola com este documento já pronto. Entre os docentes com formação em Artes Visuais, todos afirmaram que foram convidados a participar da escrita do PP. A partir destas observações, se considera que o interesse ou a disponibilidade em contemplar conteúdos de outras linguagens artísticas no PP das escolas poderia não ser uma prioridade para os professores de Artes que participaram desta pesquisa. Silva e Pereira (2019) observaram que “o ensino musical não está presente na base curricular das escolas regulares, o que parece é que a lei citada não teve uma repercussão na prática na sala de aula.” (p. 4). O que também foi observado por Vasconcellos ao afirmar que mudanças na legislação não promoveram mudanças do ensino de conteúdos de música pelos professores entrevistados por ela.

Somente dois docentes sinalizaram alguns exemplos de conteúdos novos adicionados ao PP da escola. O Professor 3 descreveu que foi adicionado ao documento a música em seus aspectos históricos, sociais e culturais. A Professora 5 afirmou que devido à escola possuir um currículo diferenciado, por ser de período integral, foram incluídos os conteúdos conforme apresentados no CBTC; no entanto esses conteúdos não foram especificados. Nesta UE a música está contemplada em projetos em contraturno escolar.

É importante considerar que muitas vezes no momento do preenchimento das questões de pesquisa os professores não estão consultando os PPs, assim como não tem em mãos seus planejamentos de aula ou planos anuais. As respostas oferecidas pelos participantes não são compreendidas como a totalidade do trabalho feito por eles, e sim, alguns exemplos trazidos de memória.

Na continuidade desta pesquisa, foi possível refletir a respeito de vários pontos que envolvem a prática polivalente do ensino de Arte. Foi perguntado aos participantes se eles compreendem que o ensino de diferentes linguagens artísticas deveria ser realizado por um único profissional, de forma polivalente, ou por professores com formação específica em cada linguagem artística. Os docentes foram convidados a justificar suas respostas.

O Professor 1 e as Professoras 6 e 12 sinalizaram para a importância de professores com formação específica. A Professora 2 também considerou a importância de professores específicos e complementou: *“Ninguém ensina o que não sabe.”*(Professora 2). A Professora 8 considerou que com formação específica há aprofundamento no assunto abordado. A professora 13 relacionou a formação específica para conseguir abranger todo o planejamento. O Professor 3 afirmou que:

Acredito que por professores com formação específica, acredito que o ensino das outras linguagens é importante, mas o professor com formação específica tem muito mais conceito e preparo para ministrar os conteúdos de acordo com a sua linguagem do que algo que às vezes ministrado por um professor que trabalha determinada linguagem fica muito superficial.
(Professor 3).

A fala do Professor 3 reitera que há um desejo entre os docentes 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 de que o ensino seja exercido por professores com formação específica. A Professora 4 também defende a atuação de professores com formação específica trabalhando nas escolas, mas com projetos. Segundo esta professora, cada escola deveria ter um profissional na área de música, na de teatro, dança e artes visuais. Esta professora não deixou claro se ela propõe que o componente curricular Arte seja partilhado por diferentes professores que atuariam por uma fração do tempo do ano letivo ou se ela defende que o ensino deva ser ofertado em contraturno, mas defendeu a presença das diferentes linguagens artísticas na formação escolar.

A Professora 5 afirmou que já existe oferta de formação nas diferentes linguagens artísticas, logo o ensino deveria priorizar a formação específica dos professores. Conforme esta professora: *“a polivalência é algo inaceitável e que devemos lutar contra para assim garantir o cumprimento da legislação”*. (Professora 5).

A Professora 7 acredita que o exercício da prática polivalente depende muito de cada profissional. Segundo a participante, *“alguns conseguem ser polivalentes e outros não”*. (Professora 7). Esta professora afirmou: *“penso que o maior problema do ensino de música nas escolas esbarra na falta de estrutura e adaptações para que essas aulas possam acontecer”*. (Professora 7). Segundo a docente, o trabalho com diferentes linguagens artísticas está mais associado à estrutura física da escola

e à oferta de materiais, do que com a capacitação dos professores. Vasconcellos (2016) também identificou em sua pesquisa a fala de professores que identificaram que a disponibilização de materiais está relacionada com a motivação profissional para trabalhar com a música na escola: “a primeira coisa que deveria acontecer seria *‘motivar o professor’*, essa motivação aconteceria através da disponibilização de recursos e de uma melhora no salário”. (p.111). A ideia de falta de estrutura foi reiterada várias vezes pelos docentes entrevistados por esta pesquisadora.

A Professora 7 ainda relatou que *“faz-se necessário reduzir a quantidade de alunos, ofertar espaço e material adequados, ofertar aulas de música através de oficinas e várias outras ações que poderiam despertar o interesse dos alunos.”* No entendimento desta professora, as aulas de música deveriam ser ofertadas em um sistema de organização paralelo às aulas de Arte.

A Professora 9 compreende que deve haver a atuação de professores com formação específica. Esta professora afirmou que:

O ensino polivalente é uma mera ilusão. Os profissionais acabam sempre pendendo para suas áreas de formação, deixando a desejar na maioria das vezes na abordagem das outras áreas. Resultado: Alunos sem o devido conhecimento e professores frustrados por não conseguirem atingir as metas estabelecidas. (Professora 9).

A fala desta professora vem ao encontro das críticas à polivalência já apresentadas por autores que discutem esta temática em diferentes contextos educacionais, como Vasconcelos (2019), Lautério (2019) e Ortiz (2020). O Professor 10 afirmou que acredita que cada área da linguagem artística deveria ser ministrada por professores diferentes. Este professor considerou que deve ser levado em consideração as graduações que existem em nosso estado que, em sua maioria, são específicas.

A Professora 11 defendeu que *“cada qual em suas especificidades, para isso fizemos a escolha na formação.”* (Professora 11). Para esta participante, a área de formação precisa estar alinhada com a área de atuação. Esta docente, que é uma das que possui mais de 20 anos de atuação docente, considerou que *“aprendemos com o passar do tempo que servir a dois mestres não é significativo.”* (Professora 11). A docente defendeu a valorização das especificidades e na qualidade de cada uma delas auxiliando na qualidade da educação.

A atuação polivalente do professor de Arte perpassa sua formação, que pode ou não ter contemplado conteúdos de diferentes linguagens artísticas, mas também perpassa pelas orientações recebidas da CRE de Blumenau, da SED ou da gestão escolar. Dessa forma, a implementação de uma política perpassa pela cultura escolar, assim como pelos entendimentos individuais dos atores envolvidos, que não são apenas os professores, mas também incluem administradores nas escolas, na CRE e na SED.

Foi perguntado aos participantes da pesquisa se eles se sentem responsáveis pelo ensino polivalente da Arte. Do total de participantes, cinco afirmaram que não e cinco afirmaram que sim, o que reitera que os professores têm interpretado a legislação e o CBTC de formas diversas. O Professor 1 se posicionou da seguinte forma: *“o documento oficial prevê a oferta de estudos da música e seus temas, porém eu não possuo formação suficiente para oferecer atividades de estudo com propriedade.”* (Professor 1). Para este professor não é possível exercer a docência em uma linguagem artística sem formação para tal. A Professora 4 descreveu: *“sempre influenciamos na educação e formação das crianças/adolescentes, muitas vezes é na escola que os estudantes terão acesso e contato com informações e esclarecimentos diferenciados dos oferecidos pelas mídias”.* (Professora 4). Esta professora está mais focada na qualidade do trabalho docente ofertado por ela do que na diversidade de linguagens artísticas contempladas.

A Professora 11 se manifestou com a seguinte afirmação: *“seguimos aquilo que já vêm determinado, ou seja, a polivalência já está distribuída nos Livros didáticos.”* Para esta professora os livros didáticos também são responsáveis pelo ensino polivalente da Arte.

Os docentes foram consultados se trabalham dentro de uma perspectiva polivalente do ensino de Arte. Todos responderam a esta questão, sendo que cinco disseram sim, seis afirmaram que parcialmente, um disse não. A Professora 9 afirmou que busca, primordialmente, a sua área de formação e que acrescenta aos seus conteúdos, o conhecimento de outras áreas apenas como complemento. A Professora 11 afirmou que sim, a partir dos livros didáticos. Entre o sim e o parcialmente, onze professores abordam em suas aulas conteúdos de outras linguagens artísticas, o que também já foi evidenciado nesta revisão de literatura

que ocorrem em outros lugares do Brasil, a exemplo de Amaral e Sena (2010) e Ferreira (2016).

Foram apresentados aos participantes desta pesquisa alguns fatores que podem favorecer o ensino polivalente da Arte. Os docentes poderiam selecionar quantos fatores desejassem ou ainda descrever o que mais julgassem relevante. O Quadro 14 apresenta quantos destes fatores foram elencados pelos docentes desta pesquisa:

Quadro 14 - Fatores que podem favorecer o ensino polivalente da Arte

Quantidade de professores	Fatores que podem favorecer o ensino polivalente da Arte
1	Apoio pedagógico para o ensino de diferentes linguagens artísticas
1	O currículo para o ensino de Arte ficaria restrito a menos linguagens artísticas
1	Há indicações da administração escolar
1	Está previsto no PP da Unidade escolar
1	Profissionais em suas áreas específicas demandam mais gastos
1	Os alunos já recebem nos Livros uma visão ampla
1	Atividades que se relacionam nas três linguagens da arte. Música, teatro e artes plásticas
3	Há condições estruturais para abordar o ensino de outras linguagens artísticas
3	Por me identificar/gostar/dominar as diferentes linguagens artísticas, ou, possuo licenciatura em diferentes linguagens artísticas
3	Possuo licenciatura em diferentes linguagens artísticas
3	A prática polivalente está de acordo com a legislação
5	Há intenção de atender ao “interesse dos alunos”
10	Há o desejo de oferecer aos estudantes uma visão mais ampla da Arte em suas várias linguagens

Fonte: Elaborado pelo autor.

O fator que aparece citado mais vezes, por 10 professores, é o desejo de oferecer aos estudantes uma visão mais ampla da Arte em suas várias linguagens. Ou seja, o fator considerado mais relevante por este grupo parte de uma iniciativa pessoal do professor de Arte e não da administração escolar. O segundo fator mais citado, por 5 professores, é a intenção de atender ao interesse dos alunos. Esse fator não se refere nem à orientação por parte da gestão escolar, nem da CRE de Blumenau e nem da SED; novamente é uma opção dos docentes.

A Professora 2 relacionou o conceito de ensino polivalente da Arte à quantidade de linguagens artísticas trabalhadas por um mesmo professor. Segundo esta professora, se o ensino das quatro linguagens da Arte for exercido por apenas

um professor, neste caso, *“a única possibilidade favorável seria o professor ter formação nas quatro linguagens da Arte previstas pelo currículo”*. (Professora 2).

Os professores foram questionados sobre como se sentem em relação à inclusão de conteúdos de música no contexto da disciplina de arte nos AFEF. A Professora 2 disse que se sente satisfeita, que a inclusão dos conteúdos de música não é o problema. A Professora 4 também afirmou que se sente satisfeita. O Professor 3 descreveu que sente que, por ser professor ACT e nem sempre poder atuar na mesma unidade escolar, quando propõe conteúdos da linguagem musical alguns alunos sentem resistência por ter uma visão de aula de Arte relacionada somente com o desenho, pois os professores anteriores eram professores que só trabalhavam a linguagem artes visuais.

A Professora 5 compartilhou que é uma defensora da educação musical da educação infantil ao ensino médio, porém com professores com formação específica e não como acontece atualmente. A Professora 6 descreveu que se sente despreparada.

A Professora 7 afirmou que se sente tranquila. A Professora 8 alegou que como não domina a linguagem musical, às vezes se sente um pouco insegura. A Professora 9 argumentou que não possui conhecimento para abordá-los, declarando: *“aprecio e defendo a inclusão feita por profissionais capacitados e não de maneira aleatória, apenas para cumprir as diretrizes”*. (Professora 9).

A Professora 12 mencionou que sente que falta um conhecimento seu na área de música. Esclareceu que sente insegurança e que gostaria de dominar totalmente o conteúdo dessa área. A Professora 13 ponderou que a música torna as aulas interessantes e prazerosas, porém deveria ter um profissional específico em aula específica.

Os professores foram consultados sobre de quem depende a inserção de conteúdos de música e das outras linguagens artísticas nas aulas de Arte. Uma professora deixou esta resposta em branco e os demais responderam de acordo com o Quadro 15:

Quadro 15 - Responsáveis pela inserção de conteúdos da Arte na escola

Quantidade de	Sujeitos responsáveis:
---------------	------------------------

professores	
1	Todos os que possuem função administrativa/pedagógica (SED, CRE, Direção e Coordenação)
1	Os governantes e "policymakers". Por meio da elaboração de políticas poderíamos garantir espaço para as quatro linguagens da arte no currículo
1	Depende do professor incluir ou não, já o cumprimento do currículo depende de outros fatores que vão além das intencionalidades do professor
1	As Políticas Públicas, desenvolvendo condições em espaços físicos adequados, materiais e contratação de profissionais especializados em Música
3	Somente do professor de Arte./ Somente o professor, conhece os alunos e aquilo que ele domina e tem segurança para oferecer para os alunos
7	Todos, inclusive do professor de Arte.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nenhum docente participante desta pesquisa considerou como único responsável somente a SED, ou a CRE de Blumenau, ou a Direção da escola ou a Coordenação escolar. Entre os participantes, um docente relacionou a responsabilidade da inserção de conteúdos às instâncias administrativas (SED, CRE de Blumenau, Direção da escola, Coordenação). Em contrapartida, sete professores compreendem que essa seleção também é de responsabilidade dos professores de Arte, sendo que três docentes delegaram esta responsabilidade somente ao professor de Arte. Foi citada responsabilidade aos governantes por um docente e um professor relacionou esta responsabilidade às políticas públicas.

Foi dada a oportunidade para os professores e professoras de Arte acrescentar outros comentários que desejassem referentes aos conteúdos de música e das demais linguagens artísticas a serem tratadas nos anos finais do ensino fundamental. O Professor 1 expôs que o ideal seria ter professores de música para ministrarem aulas de música.

O Professor 3 relatou que um foco importante são as formações para os professores de Arte, formações que incentivem o professor de Arte que não tem formação acadêmica ou em qualquer nível a trabalhar com música, pois ele acredita que o ensino de música acaba se tornando um tabu, pois muitos não sabem tocar um instrumento o que, segundo este professor, não é um ponto chave para o ensino de música. Segundo este participante, há professores de arte que acham que a música é algo impossível de ser trabalhado. De acordo com este docente, deveria haver formação, trazer profissionais da área para falar sobre maneiras de ensinar

música e ideias de atividades. Este profissional acredita que o ensino da música seria muito mais do que é hoje na disciplina de Arte.

A Professora 4 afirmou que acredita que ainda hoje a disciplina de Arte deveria ser mais valorizada por todos os profissionais das diferentes áreas que atuam nas escolas. Segundo esta professora, *“infelizmente percebo muitos profissionais e colegas que, por não se identificarem com as áreas de Arte, também deixam transparecer que não a consideram tão importante como as demais.”* (Professora 4).

A Professora 5 considerou os questionamentos relevantes e demonstrou interesse em acompanhar a pesquisa. A Professora 6 destacou que há necessidade urgente de maior estrutura nos espaços físicos, alcance de internet e projetores em sala de aula. A fala desta professora novamente aponta para adequação dos espaços como de fundamental importância para o ensino da música na escola.

A Professora 12 relatou que é preciso ofertar tempo para leitura e aperfeiçoamento em todas as áreas da Arte. Segundo ela, há *“muita burocracia e preenchimento desnecessário de documentos que ninguém lê,”*. (Professora 12).

De acordo com os dados levantados com os questionários, é possível considerar que a prática polivalente do ensino de Arte está presente na CRE de Blumenau. Esta realidade não é somente da REESC, já que a polivalência foi constatada em diversos contextos relatados em trabalhos acadêmicos apresentados na revisão de literatura. Ao mesmo tempo em que há apontamentos negativos relacionados à prática polivalente do ensino de Arte, uma parte destes docentes participantes se considera responsável por este modelo de ensino de Arte.

Os participantes desta pesquisa relataram que dão prioridade a sua área de formação, no entanto todos contemplam a música. Alguns com maior aprofundamento e outros menos, conforme suas habilidades e saberes docentes. A prática polivalente do ensino de Arte está presente na dimensão pesquisada, no entanto não é claro onde ela está organizada. Aparentemente ela é perpetuada por tradição e não por orientações legais ou claramente expostas pelo CBTC.

A realidade observada nesta pesquisa é diversa e os entendimentos dos professores trazidos aqui refletem a falta de formação continuada tanto para o componente curricular Arte quanto para suas linguagens específicas. Vasconcelos

(2016) identificou na fala de professores que já atuavam anteriormente ao ano de 2015 que “há alguns anos os cursos de formação continuada eram ótimos, havia cursos específicos para as disciplinas,” (p. 117). Um dos docentes entrevistados por esta autora apontou que a última formação continuada específica para Arte aconteceu em 2005. Urge a necessidade de ampliar a oferta de formação continuada aos professores de Arte para que haja ampliação das discussões que envolvem o ensino de Arte da REESC.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou conhecer como o ensino de música vem sendo organizado e executado em nas escolas da REESC integradas à CRE de Blumenau. Foi constatado a partir da revisão de literatura que a implementação do ensino de música tem ocorrido de formas diversas onde diferentes ações têm acontecido para a efetivação do ensino de música na educação básica em diferentes contextos brasileiros. Foi observado que é predominante a presença da música no componente curricular Arte, mas também se observou que o ensino de música acontece de forma extracurricular e/ou extraescolar em parte dos trabalhos explorados para esta revisão de literatura.

A partir da revisão de literatura se verificou que pesquisadores citados neste trabalho identificaram que a forma como o ensino de música vem acontecendo está relacionada com a forma como as políticas públicas são interpretadas em cada um dos lugares onde as pesquisas ocorreram. Muitos autores relacionaram a diversidade de interpretações da legislação como consequência da forma como estes ordenamentos legais são traduzidos e implementados. Ao longo destas análises, se constatou que mesmo havendo mudanças na legislação, a prática polivalente do ensino de Arte ainda está presente em muitos contextos escolares brasileiros, o que pode estar associado com Lei nº 5.692/1971, de acordo com alguns pesquisadores.

Não existem, na legislação vigente, orientações sobre o ensino polivalente da Arte. Os preceitos legais não orientam para a prática polivalente do ensino da Arte e nem há a proibições a esta prática. Da mesma forma, não há orientações referentes à formação do professor de Arte para abordagem das diferentes linguagens artísticas. Reitera-se que a partir de 2004 existem Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação nas diferentes linguagens artísticas (BRASIL, 2004a, 2004b, 2004c, 2009), não havendo diretrizes para a formação de professores em cursos polivalentes em Arte.

Constatou-se que houve ampliação do ensino de música na maior parte dos contextos das pesquisas observadas. Nestas, os pesquisadores propuseram

discussões sobre o ensino de música a partir inicialmente da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008) ampliadas posteriormente pela Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016), sendo esta última vigente.

Com a homologação da BNCC em 2018, o estado de Santa Catarina logo desencadeou as discussões que levaram à organização do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC), lançado em 2019. Para o ensino de Arte e, por consequência, da música, as orientações são abertas e imprecisas em alguns pontos, o que possibilita diversas interpretações como, por exemplo, sobre as abordagens das unidades temáticas e das artes integradas. Também não fica claro no documento como os professores de Arte devem selecionar os conteúdos para 6º e 7º ano, uma vez que os conteúdos propostos estão organizados para ambos os anos, assim como para os 8º e 9º anos.

Verificou-se que existe predominância entre professores de Arte com formação em Artes Visuais ou artes plásticas no contexto pesquisado. Outros autores também observaram uma presença maior de professores com estas formações atuando na escola de educação básica, a exemplo se citam as pesquisas de Vasconcelos (2016), Fernandes (2017) e Amaral e Sena (2019). Esta maior presença de docentes com formação em artes visuais ou plásticas pode estar relacionada a diversos fatores, entre eles os editais de concurso público, a falta de formação continuada nas diferentes linguagens artísticas, ou ainda desenvolver atividades em espaço específico e estruturado para as aulas de música ou estimular a capacitação do professor para a área de música, que foram os dois principais desafios elencados pelos participantes da pesquisa para a inclusão dos conteúdos de música.

Não foram identificadas formações continuadas na aula área de música, o que justifica a fala de muitos professores pontuando que não há formações complementares nesta área. Também não foram identificados cursos de pós-graduação em nível de Especialização ou Mestrado relacionados à música. Vale ressaltar que dos professores de música participantes desta pesquisa, uma professora possui duas graduações, um professor está cursando a graduação.

Não havia no questionário uma pergunta que possibilitasse aos professores relatar onde estes foram buscar os conhecimentos necessários para inserir

conteúdos de música em suas aulas. Apenas a Professora 11 espontaneamente manifestou em diferentes respostas, o apoio nos livros didáticos.

Ressalta-se que não há universidades públicas gratuitas que ofertam cursos para formação de professores de Arte nas cidades abarcadas pela CRE de Blumenau. Existem apenas duas universidades públicas e gratuitas no estado de Santa Catarina sendo elas a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com campi em Araranguá, Blumenau, Curitibanos, Florianópolis e Joinville. O campus de Blumenau não oferta cursos de Licenciatura Plena nas linguagens da Arte. E a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, com campi em Balneário Camboriú, Chapecó, Florianópolis, Ibirama, Joinville, Lages, Laguna, Pinhalzinho e São Bento do Sul, oferece licenciaturas nas áreas de artes apenas em Florianópolis. As demais instituições que oferecem esta formação são comunitárias ou privadas, ou seja, cobram mensalidades, o que pode inviabilizar a formação universitária de diversos interessados na atuação profissional na escola.

Mais pesquisas são necessárias para compreender a realidade complexa do ensino de Arte na região investigada. É possível observar que os participantes desta pesquisa estão atuando de forma isolada, cada qual fazendo sua seleção particular de conteúdos de música de acordo com seus critérios individuais. O fato de se ter o CBTC como currículo integrador da rede não tem sido suficiente para ampliação da oferta de conteúdos de música aos estudantes da REESC.

Não foram contempladas na ferramenta de coleta de dados questões específicas sobre a forma de contratação destes professores (ACT/Efetivo). Estas informações foram complementadas posteriormente. Também não foi perguntado aos docentes se eles atuavam em outras escolas com anos iniciais do ensino fundamental ou ensino médio, sendo que seis participantes possuem menos de 40 horas semanais. Também não foi perguntado se algum destes professores já era aposentado e se esta atuação correspondia a reingresso. Sugere-se que estas informações devam fazer parte de pesquisas futuras para melhor compreensão dos dados.

Observou-se, ao longo das análises de dados desta pesquisa, que o que foi discutido por Penna continua sendo relevante, pois, “determinações legais não geram automaticamente mudanças na organização e na prática escolar”. (PENNA,

2013, p. 63). Apesar de haver conteúdos de música contemplados no CTBC, currículo de referência da REESC, o ensino destes conteúdos acontece de forma diversa, pois depende de inúmeros fatores para sua efetivação. Entre eles, se destacam: formação continuada específica para professores de Arte, a inserção dos conteúdos de música nos PPs das UEs, maiores discussões a respeito do ensino de Arte entre os profissionais que atuam neste contexto. São temas que poderão ser abordados em futuras pesquisas, ampliando o debate sobre a educação musical escolar.

8 REFERÊNCIAS

ABREU, Washington Nogueira de; MENDES, Jean Joubert Freitas. Perfil dos professores de música da rede municipal de ensino da cidade do Natal/RN. *In: XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 2016, Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UEMG, 2016, p. 1-10. Disponível em: <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2016/4521/public/4521-14263-1-PB.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

AMARAL, Ana Paula Silva da Silva; SENA, Filipp Wallajhon dos Reis Brito de Educação musical na escola básica: uma investigação junto à rede estadual de Macapá. *In: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação musical*, 2019, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: UFMS, 2019, p. 1-16. Disponível em: <<http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/125/81>>. Acesso em 22 mar. 2021.

BALL, Stephen John. **Educational reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open. University Press, 1994.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.35, n. 126, p 559-564. Set./dez. 2005.

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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em 19 ago. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª séries**: Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em 19 ago. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2022.

_____. **Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras

providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2022.

_____. **Resolução CNE/CES nº 3, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2022.

_____. **Resolução CNE/CES nº 4, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2022.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade de música na educação básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em 19 ago. 2022.

_____. **Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008.** Brasília, DF: Presidência da República. 2008. Mensagem de veto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/msg/vep-622-08.htm>. Acesso em: 17 ago. 2022.

_____. **Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em artes Visuais e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em 17 ago. 2022.

_____. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em 02 mar. 2021.

_____. **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva Câmara de Educação Básica, 11 maio. 2016, ed. 89, s.1, p. 42.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 19 ago. 2022.

BORGHETTI, Juliana Lhullier. A Matriz Curricular Ensino Fundamental de 9 anos (em construção) da Rede Municipal de Educação de Florianópolis - SC: conquistas e

perspectivas para a área de Música. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2015. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2015, p. 1-12.

Disponível em:

<http://abemeducaçao musical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1481/public/1481-4584-1-PB.pdf>. Acesso em 14 set. 2022.

CARVALHO, Valéria Lazaro de; 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 nº 11.769/2008. *In: XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em música*, 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: UEMG, 2016, p. 1-7.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COTRIM, Cássia Vanessa Oliveira. **O processo de implementação da Lei nº 11.769/2008: o caso da microrregião de Guanambi/BA**. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2015.

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. **Música em perspectiva**. Curitiba, v.2, n.1, p. 110-134. Mar.2009.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta. **A política de ensino para a arte no Brasil: a musicalização na educação infantil e o ensino da Música nas séries iniciais do ensino fundamental a partir de 1990**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

FERNANDES, Vanessa. **Itinerários e concepções do ensino de música na rede municipal de Blumenau**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil, 2017.

FERREIRA; Miquéias Gomes. **O ensino de música no município de Sobral: levantamento sobre a implementação da música na disciplina de artes dentro do currículo escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MICHELON, Adriano Santos. Educação musical nos anos finais do ensino fundamental na cidade de Chapecó/SC. *In: XX Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação*. 2021. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2021, p. 323-240. Disponível em <<https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/XIMuse2021/ximuse/paper/view/1602> >. Acesso em 14 set. 2022.

FIGUEIREDO, Sérgio; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Revista Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016. Disponível em:

<<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/issue/view/37/showToc>>. Acesso em 06 jul. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio; MOHR, Jeison Uliana. A arte no currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. *In: 11º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo música e Educação - MusE: Educação na América Latina em tempos de pandemia*, 2021. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, UDESC, 2021, p. 275-281. Disponível em: <<https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes>>. Acesso em 27 mai. 2022.

FIGUEIREDO, Sérgio. Legislação educacional e educação musical: possibilidades e desafios para a presença do ensino de Música nas escolas de Educação Básica. *In: 10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes*. CALLADO, Maria Amélia Castilho Feitosa; *et al.* (organizadores). Montes Claros: Editora Unimontes, 2021, p. 138-157. Disponível em: <<http://www.editora.unimontes.br/images/PDFcriptografado/10-ANOS-DE-SEMINARIO-DE-PESQUISA-EM-ARTES-UNIMONTES---EBOOK-2021.pdf#page=139>>. Acesso em 04 jun. 2022.

GANDIN, L. A.; ROCHA, A. R. V. DA; VASQUES, A. M.; CORRÊA, T. V. O conceito de atuação nas políticas educacionais: um olhar sobre a avaliação escolar no contexto do Ensino Médio Politécnico. *In: Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, n. 26. p. 1-17. Junho de 2020.

HILLESHEIN, Giovana Bianca Darolt; NUNES, Ana Luiza Ruschel; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. A BNCC como fragmento de um projeto: reverberações na formação e no ensino de artes. *In: SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da (org.). Ensino de artes, polêmicas atuais: mesas de debate no IV ENREFAEB – Sul e XIII Colóquio sobre o ensino de artes – AAESC*, 2020. Florianópolis: AAESC. Florianópolis. 1 ed. 2020. Coleção Formação em Artes. p. 12-24.

LAUTÉRIO, Tereza Cristina Benevenuti. **O ensino de música em cursos técnicos integrados em três campi do Instituto Federal Catarinense – IFC**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *In: Atos De Pesquisa Em Educação – PPGE/ME FURB*. v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

ORTIZ, Anni Marisi Ribeiro. **A Prática Docente De Professores De música: O Contexto Polivalente Em Arte Em Várzea Grande – MT**. 2020. Dissertação

(Mestrado Profissional em Arte – PROFARTE), Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

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

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

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. *In: InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.19, n.37, p.53-75, jan./jun., p. 53-75, 2013.

ROSA, Aline Pereira Oliveira da. Aula de música na escola de educação básica: Percepções de alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual do Rio Grande do Sul. *In: XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos*, 2018, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2018, p. 1-15. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204676>>. Acesso em 22 mai. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

_____. **Lei complementar nº 741, de 12 de junho de 2019**. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica e o modelo de gestão da Administração Pública Estadual, no âmbito do Poder Executivo, e estabelece outras providências. 2019. Florianópolis, SC: Governo do Estado de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2019/741_2019_lei_complementar.html>. Acesso em: 16 nov. 2021.

_____. **Portaria N° 709 de 28 de março de 2022**. Define os municípios de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação, de acordo com o Decreto nº 1.682, de 19 de janeiro de 2022. Florianópolis, SC. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/leis/decretos-da-sed-sc/12992-portaria-n-709-28-03-22-doe-n-21739-29-03-2022-p-109-110>>. Acesso em 16 ago. 2022a.

_____. **Educação na palma da mão**. Unidades escolares, matrículas, turmas. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojMzk5MGQ1MTItNzAwYS00MGE3LTNmNTgtYjUwOWU5ZDAzYTg5IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWtNGI2OC1iZDY4LWU>>

zOTYzYTJIYzRINiJ9&pageName=ReportSectionc1d504e795a617710910>. Acesso em 16 ago. 2022b.

_____. **SC é o menor Estado em território do Sul do país.**

Disponível em: <<https://www.sc.gov.br/conhecasc/geografia>>. Acesso em 10 ago. 2022c.

_____. **Coordenadorias Regionais de**

Educação. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/8-secretaria#:~:text=A%20Secretaria%20de%20Estado%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20tem%20como%20metas%3A%20garantir,atualiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Proposta%20Curricular%20de>>. Acesso em 21 ago. 2022.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Promulgação de políticas na escola: Considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. *In: Acta Scientiarum*. Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, jul.-set. 2016.

SILVA, Alba Valeria Vieira; PEREIRA, Enderson Flavio Barbosa. O ensino da música em escolas municipais da cidade de Ingá - PB, após advento da Lei 11.769/2008. *In: XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em música*, 2019, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: UFPEL, 2019, p. 1-8.

SOUTO, Carlos Augusto Pinheiro; PIMENTEL, Davi de Lima; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Políticas Públicas em Educação musical: uma pesquisa-ação sobre a implementação da música em escolas de Canoas/RS. *In: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação musical*, 2019, Campo Grande. **Anais [...]** Campo Grande, UFMS, 2019, p. 1-15. Disponível em: <<http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/96/79>>. Acesso em 22 mar. 2021.

SOUZA, José Reinaldo Tavares de. Um panorama sobre o ensino de música na rede pública municipal de João Pessoa no ano de 2017. *In: XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 2018, Manaus. **Anais [...]**. Manaus, UFAM, 2017, p.1-8. Disponível em: <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2016/4521/public/4521-14263-1-PB.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

VASCONCELOS, Helena Villas Garcia. **A Implementação da Lei 11.769/2008: um estudo na rede estadual de educação de Santa Catarina com foco na grande Florianópolis.** 2016. Dissertação (Mestrado em música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VASCONCELOS, Helena Villas Garcia; SCHAMBECK, Regina Finck. A música nas escolas estaduais de Santa Catarina. *In: 5º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE: diversidade cultural e práticas em educação musical*, 2015. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2015, p. 60-64. Disponível em: <<https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes>>. Acesso em 23 fev. 2021.

VELHO, Rodrigo Santos. **O ensino de música na rede pública municipal Da cidade de Lages – SC.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VIEIRA, Márlon Souza. **A implementação do ensino de música na Rede municipal de Seropédica/RJ: desafios e perspectivas.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes / PROF - ARTES), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

APENDICE A - CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO

Ilm...

Professor (a)...

Sou estudante da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC no Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Figueiredo. Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “**O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO DE BLUMENAU**” e gostaria de fazer um convite a você, que é professor (a) de Arte nos anos finais do ensino fundamental.

O objetivo geral desta pesquisa será investigar como o ensino de música acontece no componente curricular Arte no contexto dos anos finais do ensino fundamental nas escolas estaduais no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau – CRE de Blumenau.

O intuito desta mensagem é solicitar a colaboração dos professores de Arte atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau para participar da pesquisa. Esta participação se concretiza a partir de resposta ao questionário online, que pode ser acessado aqui:

O material coletado será de uso exclusivo do mestrando e do professor orientador, sendo utilizado com finalidades acadêmicas para estudo, análise e divulgação de resultados em textos e apresentações de trabalhos em congressos. O anonimato de todos os participantes estará garantido em todas as etapas do processo e serão respeitados os procedimentos éticos necessários para preservar a integridade das pessoas envolvidas na pesquisa.

Atenciosamente,

Jeison Uliana Mohr
(acadêmico do PROFARTES-Música)
jeisonprofessorgmail.com

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
(Professor Orientador)
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Florianópolis, 06 julho de 2022.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Sr. (a),

A pesquisa **“O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO DE BLUMENAU”** estuda especificamente o ensino de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau. A referida pesquisa está sendo desenvolvida por Jeison Uliana Mohr estudante de mestrado na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC no Programa de Pós-Graduação– PROFARTES - Música, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Luiz de Ferreira Figueiredo.

O objetivo geral desta pesquisa será investigar como o ensino de música acontece no componente curricular Arte no contexto dos AFEF das escolas estaduais no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau – CRE de Blumenau. Os objetivos específicos para esta pesquisa serão: 1) Analisar como o ensino da linguagem musical está organizado para os AFEF nas escolas da REESC a partir da legislação e dos documentos norteadores; 2) Compreender de que forma os professores de Arte aplicam as orientações curriculares em suas atuações nos AFEF; 3) Identificar quais conteúdos e metodologias são empregados para o ensino de música pelos professores de Arte atuantes nos AFEF das escolas da REESC integradas à CRE de Blumenau; 4) Discutir as perspectivas dos professores de Arte sobre o modelo de ensino de Arte polivalente vigente nas escolas estaduais.

A sua colaboração na realização desta pesquisa será preenchendo um questionário em formulário virtual.

O material coletado será de uso exclusivo do mestrando e do professor orientador, sendo utilizado com finalidades acadêmicas para estudo, análise e divulgação de resultados em textos e apresentações de trabalhos em eventos e congressos. Seu anonimato estará garantido em todas as etapas do processo e serão respeitados os procedimentos éticos necessários para preservar a integridade das pessoas envolvidas na pesquisa. Como sua participação no estudo é voluntária, o (a) senhor (a) tem a liberdade de se recusar a participar, podendo, ainda, retirar seu consentimento em qualquer tempo, sem que haja penalização ou prejuízo para o (a) senhor (a).

Essa pesquisa não oferece riscos previsíveis. A realização do trabalho de pesquisa não implicará em qualquer mudança nas atividades regulares docentes, nem trará qualquer ônus financeiro para a Unidade Escola a qual está integrado.

Entre seus benefícios, esta pesquisa poderá ajudar a verificar como o ensino de música vem sendo pensado nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas integradas a CRE de Blumenau possibilitando assim, reflexões para a elaboração de propostas educativas na área de educação musical, neste que se configura como um novo contexto de atuação para os professores de música.

Informações adicionais poderão ser fornecidas pelo mestrando e pelo orientador do trabalho, através dos endereços eletrônicos indicados abaixo.

Atenciosamente, _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Jeison Uliana Mohr

Telefone: (47) 98854-3194

E-mail: jeisonprofessor@gmail.com

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo - Professor Orientador

sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome _____ por _____ extenso

Assinatura _____ Local: _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE ARTE

Prezados(as) professores(as) de Arte

Este é um convite para sua participação em uma pesquisa intitulada: **O Ensino de Música nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais da Região de Blumenau**. Esta pesquisa propõe investigar como a música é incluída no componente curricular Arte no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental - AFEF das escolas estaduais no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau – CRE de Blumenau.

As informações coletadas por este questionário e as análises realizadas serão utilizadas como parte desta pesquisa e poderão fazer parte de produções acadêmicas de pesquisadores e acadêmicos do Programa de Mestrado Profissional – PROFARTES da UDESC.

As questões estão direcionadas aos professores de Arte que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas integradas CRE de Blumenau. Todos os dados serão tratados de acordo com os princípios éticos da pesquisa acadêmica, sendo que o anonimato de todos/as os/as participantes será mantido em todos os tipos de publicação, relatórios e textos acadêmicos decorrentes dessa dissertação.

Por favor, responda todas as questões que você considerar pertinentes. Você pode também optar por não responder algumas das questões formuladas. Desde já, obrigado pelo tempo dedicado às respostas ao questionário e pela contribuição para esta pesquisa.

Quaisquer dúvidas, esclarecimentos ou comentários podem ser enviados para o acadêmico Jeison Uliana Mohr ou para o professor orientador Prof. Dr. Sérgio Luiz de Ferreira Figueiredo, responsáveis por esta pesquisa junto ao PROFARTES da UDESC.

Jeison Uliana Mohr

Email: jeisonprofessor@gmail.com

Contato: (47) 98854-3194

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo - Professor Orientador

sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

I - IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

1. Nome: _____
2. E-mail para contato: _____
3. Idade: _____
4. Contato de whatsapp caso desejar: _____

II - FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

5. Graduação (selecione quantas alternativas forem pertinentes):

- Licenciatura Plena em Educação Artística.
- Licenciatura Plena em Artes.
- Licenciatura Plena em Artes Visuais.
- Licenciatura Plena em Artes Plásticas.
- Licenciatura Plena em Artes Cênicas.
- Licenciatura Plena em Teatro.
- Licenciatura Plena em Música.
- Licenciatura Plena em Dança.
- Outro:

6. Em que instituição(ões) de ensino superior você cursou graduação(ções) e qual(is) o(s) ano(s) de término?

7. Você possui pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado)? Em qual área?

8. Quais as temáticas dos cursos de atualização ou formação continuada que você cursou nos últimos cinco anos?

III - ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

9. Tempo de atuação profissional nos Anos Finais do Ensino Fundamental – AFEF junto à Rede Estadual de Educação de Santa Catarina – REESC:

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- Maior que 20 anos

10. Indique unidades Escolares pertencentes à CRE de Blumenau onde você trabalha como professor de Arte atuando nos AFEF:

11. Quais são os anos/turmas que você leciona atualmente:

- 6° Anos
- 7° Anos
- 8° Anos
- 9° Anos

IV – O ENSINO DA ARTE

12. Quantas horas semanais você trabalha como professor de Arte junto aos AFEF na REESC?

- 10h
- 20h
- 30h
- 40h
- Outro:

13. Como você organiza os tempos para as diferentes linguagens da Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) no currículo dos AFEF?

- Por aulas.
- Por mês.
- Por bimestre.
- Por semestre.
- Por ano.
- Outro:

V – INCLUSÃO DA MÚSICA

14. Você inclui conteúdos de música nas aulas de Arte? De que forma?

15. Você considera que o tempo dedicado aos conteúdos de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental é adequado?

- Sim, é suficiente.
- Não, é pouco.
- Não, é demais.
- Outros comentários:

16. Para você, quais são os principais desafios e necessidades para a inclusão dos conteúdos de música nas aulas? (selecione quantas alternativas desejar).

- Dispor de Instrumentos musicais.
 - Desenvolver atividades em espaço específico e estruturado para as aulas de música.
 - Acompanhar um conteúdo programático pré-estabelecido.
 - Estimular a capacitação do professor para a área de música.
 - Lidar com a disciplina dos alunos.
 - Ensinar para um grupo heterogêneo.
 - Outros desafios (quais?):
-
-

17. Você conhece os conteúdos de música para os AFEF propostos pelo Currículo Base do Território Catarinense - CBTC, publicado em 2019?

- Sim.
 - Não.
 - Parcialmente.
 - Outros comentários:
-
-

18. O CBTC inclui conteúdos de música, que estão listados a seguir de forma adaptada pelo autor da pesquisa. Quais conteúdos você considera fundamentais para serem desenvolvidos na escola para turmas de 6º e 7º ano? (selecione quantas alternativas desejar).

Obs.: Esses conteúdos foram extraídos do Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense – CBTC (2019, p. 257).

- Música em seus aspectos históricos, sociais e culturais.
- Diferentes modalidades e funções da música.
- Espaços destinados à circulação e divulgação da música.
- Estilos musicais variados: música étnica, quilombola, africana, indígena, entre outros.
- Altura, intensidade, duração, andamento, timbre, melodia, ritmo.
- Uso da música nas diferentes mídias. Música computacional, games e plataformas digitais.
- Técnicas variadas para execução e composição de paródias, entre outras.
- Trilhas sonoras e arranjos musicais.
- Instrumentos acústicos, eletrônicos, não convencionais
- Notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos de registro contemporâneo.
- Técnicas de gravação.
- Criação, improvisação e arranjo, com o uso de vozes, sons corporais, instrumentos acústicos ou eletrônicos.

19. Você acrescentaria outros conteúdos, além daqueles já selecionados na resposta anterior? Quais?

20. Outros conteúdos de música são listados no CBTC referentes ao 8º e 9º anos. O que você considera como conteúdos de música fundamentais para serem desenvolvidos na escola para turmas de 8º e 9º ano? (selecione quantas alternativas desejar).

Obs.: Esses conteúdos foram extraídos do Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense – CBTC (2019, p. 257).

- Produção musical: instrumental, vocal, mista e improvisação.
- Profissionais da música: quem são e o que fazem.
- Músicos catarinenses.
- Programação de diferentes meios de circulação da música.
- Música no contexto artístico.
- Gêneros musicais.
- Músicos e Grupos musicais de destaque em diferentes gêneros
- Estilos musicais variados: *Pop, Rock, Samba, Sertanejo, Regional, Techno, Pop*, entre outros.
- Jogos musicais, práticas composicionais, programas e aplicativos de música. Trilhas sonoras e arranjos musicais.
- Notação musical tradicional, partituras, com o uso de procedimentos de registro contemporâneo e gravações.
- Criação de Jingle e trilha sonora.

21. Você acrescentaria outros conteúdos, além daqueles já selecionados na resposta anterior? Quais?

22. Como você ministra conteúdos de música em suas aulas?

23. Foi necessário buscar formação fora do que é oferecido pela REESC para a inclusão de atividades musicais na escola?

- Sim.
- Não.
- Parcialmente.
- Outros comentários:

24. Foram empregadas por você outras metodologias para a inserção da música na disciplina Artes a partir da publicação do CBTC, publicado em 2019?

- Sim.
- Não.
- Parcialmente.
- Outros comentários:

VII – PROJETO PEDAGÓGICO

25. Você conhece o Projeto Pedagógico (PP) de sua escola?

- Sim.
- Não.
- Parcialmente.
- Outros comentários:

26. Você é convidado a participar da escrita/elaboração do PP de sua escola?

- Sim.
- Não.
- Parcialmente.
- Outros comentários:

27. No PP de sua escola foram incluídos novos conteúdos de música a partir do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense publicado em 2019?

- Sim.
- Não.
- Parcialmente.
- Outros comentários:

28. Em caso afirmativo, cite alguns destes conteúdos novos:

IX - POLIVALÊNCIA

29. Você compreende que o ensino das diferentes linguagens artísticas deveria ser realizado por um único profissional, de forma polivalente, ou por professores com formação específica em cada linguagem artística? Justifique:

30. Você se sente responsável pelo ensino polivalente da Arte? Justifique:

31. Você trabalha dentro de uma perspectiva polivalente do ensino de Arte?

- Sim.
 - Não.
 - Parcialmente.
 - Outros comentários:
-
-

32. O que você considera como fatores que favorecem o ensino polivalente da Arte?
(selecione quantas alternativas desejar).

- Há o desejo de oferecer aos estudantes uma visão mais ampla da Arte em suas várias linguagens.
 - Há condições estruturais para abordar o ensino de outras linguagens artísticas.
 - Há intenção de atender ao “interesse dos alunos”.
 - Por me Identificar/gostar/dominar as diferentes linguagens artísticas, ou, possuo licenciatura em diferentes linguagens artísticas.
 - Possuo licenciatura em diferentes linguagens artísticas.
 - Há apoio pedagógico para o ensino de diferentes linguagens artísticas.
 - A prática polivalente está de acordo com a legislação.
 - O currículo para o ensino de Arte ficaria restrito a menos linguagens artísticas.
 - Há indicações da administração escolar.
 - Está previsto no PP da Unidade escolar.
 - Outros comentários:
-
-

33. Como você se sente em relação à inclusão de conteúdos de música no contexto da disciplina de arte nos AFEF?

34. Na sua opinião, de quem depende a inserção de conteúdos de música e das outras linguagens artísticas nas aulas de Arte? (selecione quantas alternativas desejar).

- Somente das orientações da SED.
 - Somente das orientações da CRE de Blumenau.
 - Somente das orientações da Direção da escola.
 - Somente das orientações da Coordenação.
 - Somente do professor de Arte.
 - De todos os que possuem função administrativa/pedagógica (SED, CRE, Direção e Coordenação).
 - De todos, inclusive do professor de Arte.
 - Outros
-
-

35. Acrescente outros comentários que desejar referentes aos conteúdos de música e das demais linguagens artísticas a serem tratadas nos anos finais do ensino fundamental.

Obrigado por sua participação

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



Florianópolis, 06 de julho de 2022.

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO

Ilmo. Sr.
Oswaldo da Silva Sobrinho
DD. Coordenador Regional de Educação

Ilma. Sra.
Dayse Nara Sabel
DD. Supervisora Regional

Ilma. Sra.
Teresinha Giovanella
DD. Supervisora Regional

Vimos, por meio desta, solicitar autorização para a coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada “O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO DE BLUMENAU”. Esta pesquisa vem sendo desenvolvida na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC no Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. O principal objetivo é investigar como o ensino de música acontece no componente curricular Arte no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas estaduais no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau.

Para a coleta de dados está prevista a colaboração de professores de Arte que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas que pertencem à Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau. Os professores responderão a um questionário de forma online e todos os dados serão tratados de acordo com os princípios éticos da pesquisa acadêmica, sendo que o anonimato de todos/as os/as participantes será mantido em todos os tipos de publicação e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

Pelo exposto, solicitamos autorização para a coleta de dados nas unidades escolares que oferecem o ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no âmbito da CRE de Blumenau.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que sejam necessários.

Agradecemos antecipadamente sua participação neste processo.

Atenciosamente,


Jeison Uliana Mohr
(acadêmico - PROFARTES-UDESC)
jeisonprofessor@gmail.com


Prof. Dr. Sérgio Luiz de Ferreira Figueiredo
(Professor Orientador - PROFARTES-UDESC)
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Autorizado,
B.O. 12107122
Dayse Nara Sabel
DAYSE NARA SABEL WEIRA
Supervisora Regional de Educação
Matr. 361.000-4-03

Teresinha Giovanella
Teresinha Giovanella
Integradora Regional de
Educação - Matr. 037.168-8-02