

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

**JELSON CLEBER CORRÊA**

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
PANORAMA E PROPOSIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO NO CURRÍCULO DA  
REDE MUNICIPAL DE GUARAMIRIM/SC**

**FLORIANÓPOLIS**

**2026**

**JELSON CLEBER CORRÊA**

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
PANORAMA E PROPOSIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO NO CURRÍCULO DA  
REDE MUNICIPAL DE GUARAMIRIM/SC**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), do Centro de Artes, Design e Moda (CEART), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Piermartiri

**FLORIANÓPOLIS**

**2026**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Universitária Udesc,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Corrêa, Jelson Cleber

A institucionalização da música no ensino fundamental :  
panorama e proposições para a implementação no currículo  
da rede municipal de Guaramirim/SC / Jelson Cleber Corrêa.  
-- 2026.

147 p.

Orientador: Leonardo Piermartiri

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa  
de Pós-Graduação Profissional em Artes, Florianópolis, 2026.

1. Educação Musical. 2. Currículo. 3. Polivalência. 4.  
BNCC. 5. Políticas Públicas Educacionais. I. Piermartiri,  
Leonardo. II. Universidade do Estado de Santa Catarina,  
Centro de Artes, Design e Moda, Programa de  
Pós-Graduação Profissional em Artes. III. Título.

**JELSON CLEBER CORRÊA**

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
PANORAMA E PROPOSIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO NO CURRÍCULO DA  
REDE MUNICIPAL DE GUARAMIRIM/SC**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), do Centro de Artes, Design e Moda (CEART), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Piermartiri

**BANCA EXAMINADORA**

Leonardo Piermartiri, Prof. Dr.

Orientador

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Teresa da Assunção Novo Mateiro, Profa. Dra.

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Alexandre Gandolfi Neto, Prof. Dr.

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, Prof. Dr.

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Florianópolis, 24 de fevereiro de 2026.

*Que este trabalho ecoe como uma melodia na harmonia da vida, onde os gestos de aprender e ensinar, a beleza e o sentido se entrelacem em notas que afirmam a Música como força sensível e transformadora, capaz de nos acompanhar ao longo do tempo, nos tocar profundamente e nos lembrar, em cada instante, do bem que ela nos faz.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional, bem como pelas conquistas que tornaram possível a realização desta pesquisa.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Leonardo Piermartiri, por ter acolhido este projeto e conduzido com atenção, paciência e escuta. Sua orientação dedicada e sua confiança foram essenciais para que esta pesquisa ganhasse forma, rigor e sentido. Sou grato pelo incentivo constante, pelas conversas, pelos retornos cuidadosos e por acreditar que este trabalho poderia se transformar em algo que contribuísse não apenas para a minha formação, mas também para o fortalecimento da área e para a valorização da Educação musical em nosso contexto.

Expresso também minha sincera gratidão aos professores que compõem a banca avaliadora, Dra. Teresa da Assunção Novo Mateiro, Dr. Alexandre Gandolfi Neto e Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, por aceitarem caminhar comigo nesta etapa e compartilharem sua experiência, sua leitura atenta e sua generosidade intelectual. Saber que este trabalho será lido e dialogado por pesquisadores e docentes que admiro é, por si só, motivo de muita alegria e aprendizado.

Aos meus pais, Jairo e Marilene, deixo meu agradecimento mais profundo. Obrigado pelo apoio, pela presença constante e pelo incentivo. Vocês me ensinaram sobre responsabilidade, esforço e dignidade, e este trabalho também é fruto do que aprendi com vocês ao longo da vida.

À minha esposa Jhessica, minha gratidão amorosa e especial. Agradeço pela parceria constante, pela atenção aos detalhes do cotidiano e pela compreensão em relação ao tempo dedicado aos estudos e à pesquisa. Seu apoio foi fundamental para que este trabalho se concretizasse.

## RESUMO

Esta dissertação investiga o ensino de Música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede municipal de Guaramirim/SC, com foco no Ensino Fundamental, analisando as condições legais, curriculares e institucionais que incidem sobre a consolidação da Música como disciplina autônoma na matriz curricular. O estudo articula-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), compreendendo a educação musical como direito educacional e como campo de conhecimento específico. O objetivo central consistiu em analisar os limites e as possibilidades para a institucionalização da Música no Ensino Fundamental da rede municipal, considerando o marco normativo nacional e estadual, as políticas curriculares locais e experiências municipais consolidadas no cenário catarinense. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental e analítico-interpretativa, fundamentada na análise de legislações educacionais, diretrizes curriculares, documentos normativos e administrativos municipais, bem como produções acadêmicas da área da Educação Musical. Como estudo comparativo, analisou-se a experiência do município de Timbó, selecionado por apresentar a institucionalização da disciplina de Música no Ensino Fundamental, com atuação de professores especialistas, previsão na matriz curricular e continuidade formativa entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, configurando-se como referência regional para a análise da realidade de Guaramirim. Os resultados atestam que, em Guaramirim, a Música encontra-se institucionalizada de forma consistente na Educação Infantil, mas não possui continuidade no Ensino Fundamental, onde permanece restrita à condição de conteúdo da disciplina de Artes, sem carga horária própria, sem progressão curricular definida e sem a atuação sistemática de professores licenciados em Música nessa etapa. Registra-se, contudo, que documentação escolar identificada na etapa final da pesquisa constata a ocorrência pontual de aulas de musicalização no 1º ano do Ensino Fundamental em 2018, por professora contratada em caráter temporário, experiência que não teve continuidade institucional, mas que evidencia que a implementação já se mostrou operacionalmente viável no contexto municipal. A rede municipal conta com 9 professores efetivos licenciados em Música, aprovados em concurso público específico, o que demonstra que as condições estruturais já existem. O achado empiricamente mais contundente da pesquisa diz respeito às decisões normativas de

2025: o Decreto nº 2.094/2025 e a Instrução Normativa nº 001/2025 criaram disciplinas suplementares para o Ensino Fundamental sem incluir a Música entre as opções, ainda que os professores especialistas sejam os únicos profissionais da rede para os quais já existe concurso público próprio. Constatou-se que essa configuração não decorre da ausência de respaldo legal ou pedagógico, mas de decisões curriculares e administrativas que priorizam arranjos de curto prazo, em detrimento de políticas estruturadas para a área. Conclui-se que o município encontra-se em estágio intermediário de institucionalização da Música: dispõe de marco legal, quadro docente especializado efetivo e experiência consolidada na Educação Infantil, mas ainda carece de política curricular que assegure continuidade formativa no Ensino Fundamental. As experiências de Timbó e Jaraguá do Sul demonstram que a institucionalização da Música como disciplina com professores especialistas é juridicamente viável e já concretizada em municípios do mesmo contexto regional. Defende-se, assim, a necessidade de um posicionamento formal da gestão educacional que oriente a implementação planejada da Música como componente curricular no Ensino Fundamental, de modo a promover acesso equitativo, qualidade pedagógica e valorização da área no contexto da Educação pública municipal.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Currículo. Polivalência. BNCC. Políticas Públicas Educacionais.

## **ABSTRACT**

This dissertation investigates music education in Early Childhood Education and Elementary Education in the municipal school system of Guaramirim/SC, with a focus on Elementary Education, analyzing the legal, curricular, and institutional conditions that bear upon the consolidation of Music as an autonomous subject in the curricular structure. The study is articulated with the National Common Curricular Base (BNCC) and the Basic Curriculum of the Santa Catarina Territory (CBTC), understanding Music Education as an educational right and as a specific field of knowledge. The central objective was to analyze the limits and possibilities for the institutionalization of Music in Elementary Education in the municipal school system, considering the national and state regulatory framework, local curricular policies, and consolidated municipal experiences in the Santa Catarina context. The research is qualitative in nature, documentary and analytical-interpretative in approach, grounded in the analysis of educational legislation, curricular guidelines, municipal normative and administrative documents, as well as academic works in the field of Music Education. As a comparative study, the experience of the municipality of Timbó was analyzed, selected for having institutionalized Music as a subject in Elementary Education, with the presence of specialist teachers, formal inclusion in the curricular matrix, and formative continuity between Early Childhood Education and Elementary Education, thus serving as a regional reference for the analysis of Guaramirim. The results confirm that, in Guaramirim, Music is consistently institutionalized in Early Childhood Education but lacks continuity in Elementary Education, where it remains restricted to the status of content within the Arts subject, without specific instructional time, defined curricular progression, or systematic participation of licensed Music teachers at this stage. It is noted, however, that school records identified in the final stage of the research attest to the isolated occurrence of music education classes in the first year of Elementary Education in 2018, taught by a temporarily contracted teacher — an experience that did not achieve institutional continuity, but which demonstrates that implementation has already proven operationally viable in the municipal context. The municipal school system has 9 permanent specialist Music teachers approved through a specific public competitive examination, which demonstrates that the structural conditions already exist. The most empirically significant finding of the research concerns the normative decisions of 2025: Municipal Decree No. 2,094/2025 and Administrative Instruction No.

001/2025 created supplementary subjects for Elementary Education without including Music among the options, even though specialist teachers are the only professionals in the system for whom a specific public examination already exists. It was established that this configuration does not result from the absence of legal or pedagogical support, but from curricular and administrative decisions that prioritize short-term arrangements over structured policies for the area. It is concluded that the municipality is at an intermediate stage of institutionalization of Music: it has a legal framework, an effective specialized teaching staff, and consolidated experience in Early Childhood Education, but still lacks a curricular policy to ensure formative continuity in Elementary Education. The experiences of Timbó and Jaraguá do Sul demonstrate that the institutionalization of Music as a subject with specialist teachers is legally viable and already realized in municipalities within the same regional context. The study therefore argues for the need of a formal positioning by educational management to guide the planned implementation of Music as a curricular component in Elementary Education, promoting equitable access, pedagogical quality, and the appreciation and valorization of the field within municipal public education.

**Keywords:** Music Education. Curriculum. Polyvalence. BNCC. Public Educational Policies.

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Percurso histórico dos currículos nacionais e de Santa Catarina .....                          | 21 |
| Quadro 2 - Matriz de Música estruturada por ano/etapa - Educação Infantil e Ensino Fundamental.....       | 26 |
| Quadro 3 - Progressões em Música (BNCC – EI e EF).....  | 28 |
| Quadro 4 - Análise da Música na Educação Infantil (2020) e no Ensino Fundamental (2023) – Timbó/SC .....  | 59 |
| Quadro 5 - Chamadas e situação dos candidatos – Professor de Música (Concurso 001/2018 – Guaramirim)..... | 69 |
| Quadro 6 - Análise comparativa Guaramirim X Timbó .....   | 87 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|            |   |
|------------|---|
| ABEM       | Associação Brasileira de Educação Musical                                 |
| ACT        | Admissão em Caráter Temporário  |
| BNCC       | Base Nacional Comum Curricular  |
| CBTC       | Currículo Base do Território Catarinense                                  |
| CEART      | Centro de Artes, Design e Moda  |
| CEB        | Câmara de Educação Básica   |
| CNE        | Conselho Nacional de Educação   |
| CP         | Conselho Pleno  |
| DCNs       | Diretrizes Curriculares Nacionais   |
| EF         | Ensino Fundamental  |
| EI         | Educação Infantil   |
| FAEB       | Federação de Arte-Educadores do Brasil                                    |
| IBGE       | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                           |
| IDEB       | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                              |
| INEP       | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais<br>Anísio Teixeira |
| LDB        | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                            |
| MEC        | Ministério da Educação  |
| NEI        | Núcleo de Educação Infantil   |
| PCN        | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PNE        | Plano Nacional de Educação  |
| PPP        | Projeto Político-Pedagógico   |
| PROF-ARTES | Mestrado Profissional em Artes  |
| SC         | Santa Catarina  |
| SED        | Secretaria de Estado da Educação  |
| SEMED      | Secretaria Municipal de Educação  |
| UDESC      | Universidade do Estado de Santa Catarina                                  |
| UFPR       | Universidade Federal do Paraná  |
| UFRGS      | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                                 |
| UNDIME-SC  | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de<br>Santa Catarina |

## SUMÁRIO

|              |   |           |
|--------------|---|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>14</b> |
| <b>2</b>     | <b>A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCURSO HISTÓRICO E<br/>NORMATIVO .....</b>  | <b>19</b> |
| 2.1          | O PERCURSO HISTÓRICO DOS CURRÍCULOS NACIONAIS E<br>CATARINENSES.....  | 19        |
| 2.2          | A LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA PARA O ENSINO DE MÚSICA NA<br>EDUCAÇÃO BÁSICA .....   | 21        |
| 2.3          | BNCC (2017/2018): ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE MÚSICA .....   | 23        |
| 2.4          | CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE (2019/2020):<br>FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE MÚSICA .....  | 28        |
| 2.5          | METODOLOGIA DA PESQUISA, DELIMITAÇÃO TEMPORAL E TEÓRICO-<br>DOCUMENTAL DA PESQUISA .....  | 30        |
| <b>3</b>     | <b>A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO QUADRO PÓS-BNCC:<br/>CURRÍCULO E INSTITUCIONALIZAÇÃO .....</b>  | <b>33</b> |
| 3.1          | A MÚSICA NA ESCOLA: ENTRE A NORMA CURRICULAR E A PRÁTICA<br>PEDAGÓGICA .....  | 33        |
| 3.2          | PANORAMA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL: DESAFIOS NOS<br>MUNICÍPIOS BRASILEIROS.....   | 37        |
| <b>3.2.1</b> | <b>Música no interior da disciplina de Artes: limites do modelo polivalente<br/>(Sobral, Várzea Grande, Montes Claros, pesquisa regional Sudeste) ...</b> | <b>38</b> |
| <b>3.2.2</b> | <b>Música como disciplina específica: experiências municipais<br/>consolidadas (Itupeva, Seropédica, Porto Alegre).....</b>                               | <b>43</b> |
| <b>4</b>     | <b>A MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: ANÁLISE COMPARATIVA<br/>E REFERÊNCIAS PARA INSTITUCIONALIZAÇÃO.....</b>  | <b>48</b> |
| 4.1          | TIMBÓ/SC: PERFIL MUNICIPAL, CONTEXTO EDUCACIONAL E<br>INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MÚSICA .....   | 49        |
| <b>4.1.1</b> | <b>Perfil municipal e contexto educacional.....</b>   | <b>49</b> |
| <b>4.1.2</b> | <b>Políticas curriculares e institucionalização da Música em Timbó .....</b>  | <b>50</b> |
| <b>4.1.3</b> | <b>Análise crítica dos documentos curriculares de Timbó .....</b>   | <b>60</b> |
| 4.2          | GUARAMIRIM/SC: PERFIL MUNICIPAL, CONTEXTO EDUCACIONAL E<br>INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MÚSICA .....  | 63        |
| <b>4.2.1</b> | <b>Perfil municipal e contexto educacional.....</b>   | <b>63</b> |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 4.2.2    | <b>A institucionalização da Música em Guaramirim: marco legal e organização curricular .....</b>  | <b>64</b>  |
| 4.2.3    | <b>Análise crítica dos documentos curriculares de Guaramirim .....</b>  | <b>81</b>  |
| 4.3      | CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DA MÚSICA: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE GUARAMIRIM E TIMBÓ NO CONTEXTO PÓS-BNCC .....   | 85         |
| <b>5</b> | <b>DISCUSSÃO: A MÚSICA COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO ESCOLAR ENQUANTO DIREITO EDUCACIONAL .....</b>  | <b>92</b>  |
| 5.1      | A MÚSICA COMO DIREITO EDUCACIONAL E O PRINCÍPIO DO ACESSO UNIVERSAL .....   | 93         |
| 5.2      | A POLIVALÊNCIA DOCENTE COMO ARRANJO ESTRUTURAL: IMPLICAÇÕES CURRICULARES E INSTITUCIONAIS.....  | 96         |
| 5.3      | OS LIMITES PEDAGÓGICOS DA POLIVALÊNCIA: POR QUE O PROFESSOR DE ARTE NÃO DÁ CONTA DO ENSINO DE MÚSICA? .....   | 98         |
| 5.4      | IDENTIDADE PROFISSIONAL E A DEFESA DA MÚSICA COMO DISCIPLINA .....  | 102        |
| 5.5      | A MÚSICA EM GUARAMIRIM: LIMITES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E NECESSIDADE DE DIRETRIZES CURRICULARES .....   | 106        |
| <b>6</b> | <b>PROPOSIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE GUARAMIRIM/SC.....</b>   | <b>111</b> |
| 6.1      | ANÁLISE: PRESSUPOSTOS, CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS E LIMITES DAS DECISÕES CURRICULARES.....  | 112        |
| 6.2      | POSSIBILIDADES DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....  | 113        |
| 6.3      | PROPOSIÇÕES ESTRATÉGICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO .....   | 114        |
| <b>7</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>121</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>126</b> |
|          | <b>APÊNDICE A: RELATÓRIO TÉCNICO DE PROPOSIÇÕES PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE GUARAMIRIM/SC .....</b> | <b>137</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como tema a presença da Música na Educação Básica e, mais especificamente, sua institucionalização como disciplina curricular em redes municipais de ensino. A legislação brasileira avançou no reconhecimento da Música como linguagem artística integrante da área de Arte, especialmente com a promulgação da Lei nº 11.769/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para instituir sua obrigatoriedade. Contudo, a posterior reformulação introduzida pela Lei nº 13.278/2016, ao estabelecer as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituem um único componente curricular, acabou por diluir a especificidade da Música no interior da área de Arte, dificultando sua consolidação como campo de conhecimento autônomo no currículo escolar.

Nesse contexto, sua implementação ainda ocorre de modo desigual no território nacional. Em Santa Catarina, esse marco legal encontra correspondência no campo estadual por meio da Lei Complementar nº 170/1998 e do Plano Estadual de Educação (Lei nº 16.794/2015), além do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, documento que orienta as redes municipais no regime de colaboração previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, a existência de dispositivos legais e referenciais curriculares não garante, por si só, a materialização desse direito nas práticas institucionais que orientam a organização dos sistemas de ensino.

O objeto de investigação deste trabalho situa-se na análise de municípios catarinenses que já incorporaram a Música em seus currículos escolares de forma estruturada, garantindo sua oferta tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental por meio de professores licenciados na área. Partindo dessa observação, interessa compreender como determinados municípios vêm efetivando práticas curriculares específicas para a Música, quais documentos normativos fundamentam essa formalização e de que maneira tais experiências podem servir de referência para realidades em processo de construção. O município de Guaramirim é o ponto de aplicação desta pesquisa, uma vez que, embora conte com a presença sistemática da Música na Educação Infantil — desenvolvida no contexto das experiências e práticas pedagógicas próprias dessa etapa, não possui oferta contínua e institucionalizada como componente curricular específico no Ensino Fundamental,

onde permanece vinculada ao componente Arte<sup>1</sup>, sem autonomia curricular. Essa organização interrompe a continuidade do aprendizado entre as etapas de ensino, dificultando que os estudantes desenvolvam, de maneira gradual, os conhecimentos e habilidades próprios da linguagem musical ao longo da escolarização. Justifica-se, portanto, este estudo pela sua relevância científica, social e institucional.

Do ponto de vista pedagógico, autores como Penna (2008), Del Ben (2010) e Figueiredo (2013) enfatizam que o ensino de Música favorece o desenvolvimento sensível, cognitivo e cultural dos estudantes, ampliando suas experiências de aprendizagem ao longo da escolarização. Do ponto de vista social, a presença da Música no currículo escolar possibilita o acesso às práticas artísticas e culturais historicamente distribuídas de forma desigual na sociedade, corroborando seu papel como direito cultural. Já do ponto de vista institucional, o fortalecimento da educação musical como política pública permite que o município avance no cumprimento da legislação vigente e no alinhamento com os referenciais curriculares estaduais, abrindo espaço para a consolidação de políticas curriculares consistentes no âmbito local.

Esta dissertação parte do seguinte problema de pesquisa: por que a Música, embora assegurada pela legislação educacional brasileira e pelos referenciais curriculares nacionais e estaduais como conteúdo obrigatório da Educação Básica, e ainda que presente de forma estruturada na Educação Infantil da rede municipal de Guaramirim/SC, não se consolida como disciplina específica no Ensino Fundamental desse município — permanecendo restrita à condição de conteúdo da disciplina de Artes, sem carga horária própria, sem progressão curricular definida e sem a atuação sistemática de professores licenciados na área?

A partir dessa questão, esta pesquisa busca identificar quais condições legais, curriculares e institucionais incidem sobre essa configuração e de que forma experiências municipais consolidadas no quadro catarinense podem oferecer

---

<sup>1</sup> No município de Guaramirim/SC, a nomenclatura "Artes" é adotada nos editais de contratação para designar o componente curricular, por meio da denominação do cargo "professor de Artes". Tal designação difere da terminologia presente na legislação educacional brasileira, que, especialmente a partir da Lei nº 13.278/2016, mantém a expressão "ensino da arte" no singular, ao mesmo tempo em que reconhece as diferentes linguagens artísticas — artes visuais, dança, música e teatro — como constituintes desse componente curricular. Adota-se, neste trabalho, o termo "Arte" no singular, em conformidade com a legislação educacional vigente e com os referenciais curriculares nacionais e estaduais. Nos casos em que o plural "Artes" é mantido, isso ocorre ou em razão de citação direta de denominações oficiais de documentos e cargos municipais — onde a grafia original é preservada —, ou em referência às linguagens artísticas em sentido amplo, e não ao componente curricular específico.

diretrizes para a implementação planejada da Música como componente curricular autônomo no Ensino Fundamental de Guaramirim.

Neste trabalho, opta-se pelo uso do termo “disciplina” para se referir à Música no Ensino Fundamental, com o objetivo de enfatizar a necessidade de sua organização curricular própria, com definição de tempos, conteúdos e progressões formativas ao longo da escolarização. Reconhece-se que, do ponto de vista normativo, a legislação educacional vigente a situa como componente curricular no interior da área de Arte; contudo, a escolha terminológica adotada busca afirmar a especificidade da linguagem musical e a defesa de sua presença estruturada no currículo escolar. Nessa direção, cabe esclarecer que, ao longo do texto, o termo “disciplina” é utilizado, em alguns momentos, como equivalente em termos de organização curricular ao conceito de “componente curricular”, especialmente para evidenciar sua dimensão organizacional na estrutura escolar.

Diante desse conjunto de elementos, o objetivo central desta pesquisa se fundamenta em propor direções e possibilidades para a consolidação do ensino de Música na rede municipal de Guaramirim, estabelecendo um norte apoiado em três pilares: (1) o referencial teórico produzido no campo da educação musical; (2) o amparo legal que regulamenta a área em níveis nacional e estadual; e (3) as experiências concretas identificadas em municípios catarinenses que já dispõem da disciplina institucionalizada, em diálogo com pesquisas desenvolvidas em outras redes municipais do país. Trata-se de um esforço de análise, sistematização e orientação estratégica, cujo propósito não é o de elaborar um currículo municipal ou prescrever metodologias segmentadas por faixa etária ou etapa escolar. Tal empreendimento demandaria um processo coletivo mais amplo, envolvendo equipes técnicas, professores e consultorias especializadas, de modo a garantir uma construção curricular participativa, contextualizada e legitimada institucionalmente.

Além da análise documental de experiências curriculares de municípios catarinenses, foram consultadas pesquisas acadêmicas produzidas em período próximo à implementação da BNCC, bem como estudos posteriores a esse marco, em diferentes regiões do Brasil, focalizando a presença da Música como componente curricular na Educação Básica. A consulta a essas produções — especialmente dissertações de mestrado e trabalhos de programas profissionais — permitiu identificar como outras redes municipais têm enfrentado o desafio de institucionalizar

o ensino de Música, quais estratégias vêm adotando e que obstáculos permanecem recorrentes no cenário nacional.

Este levantamento possibilitou observar se as preocupações e dificuldades relatadas por municípios de outros estados se aproximam daquelas vivenciadas por Guaramirim, ampliando a compreensão do fenômeno para além do contexto local e situando-o em um quadro mais amplo das políticas curriculares contemporâneas para a área.

Com essa abordagem, espera-se elucidar a importância da presença da Música como disciplina estruturada ao longo da Educação Básica e contribuir para que os debates sobre sua implantação no município de Guaramirim avancem com respaldo teórico, legal e empírico. Ao fazê-lo, esta dissertação busca ampliar as possibilidades de consolidação de políticas públicas para a área, favorecendo que a Música seja compreendida não como atividade suplementar ou comemorativa, mas como componente curricular integrante da formação escolar.

De maneira complementar, a investigação acerca de como está formalizado o ensino de música no contexto da Educação Básica parte da análise das legislações nacionais que instituíram sua obrigatoriedade, chegando às práticas curriculares efetivamente construídas nas esferas estadual e municipal. Trata-se de uma análise documental que busca identificar e compreender referências regionais capazes de subsidiar futuras decisões políticas e pedagógicas para a implementação da disciplina de Música no currículo escolar municipal de Guaramirim.

Esta pesquisa se insere no campo da análise e do apoio às decisões curriculares, contribuindo com fundamentos teóricos, legais e institucionais que podem justificar processos futuros de construção coletiva de um currículo de Música no plano municipal. Além disso, a área já dispõe de referenciais curriculares consolidados em âmbito nacional, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em âmbito estadual, com o Currículo Base do Território Catarinense, cabendo aos municípios interpretá-los e adequá-los às suas realidades locais.

Por essa razão, a dissertação analisa criticamente as condições legais, curriculares e institucionais que influenciam o ensino de Música e defende a necessidade de sua presença como disciplina estruturada no Ensino Fundamental, apresentando diretrizes e encaminhamentos estratégicos capazes de orientar decisões futuras da gestão educacional.

A dissertação está organizada em sete capítulos. O Capítulo 1 apresenta a introdução, na qual são expostos o tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo. O Capítulo 2 aborda os fundamentos históricos, normativos e curriculares que orientam o ensino de Música na Educação Básica, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Base do Território Catarinense; apresenta, ainda, a metodologia da pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentada em análise documental e abordagem analítico-interpretativa, cujos procedimentos orientam o desenvolvimento de toda a dissertação. O Capítulo 3 discute o ensino de Música no panorama pós-BNCC, articulando contribuições teóricas do campo do currículo e da Educação Musical com os desafios de sua implementação nos sistemas de ensino. O Capítulo 4 apresenta a análise dos contextos curriculares dos municípios investigados, incluindo a descrição dos dados empíricos e a análise comparativa entre as realidades de Timbó e Guaramirim. O Capítulo 5 desenvolve a discussão central da pesquisa, problematizando a Música como disciplina no currículo escolar a partir do princípio do direito educacional, e examina os limites do modelo polivalente vigente para a efetivação do ensino musical no Ensino Fundamental. O Capítulo 6 apresenta proposições voltadas à institucionalização da Música como componente curricular no Ensino Fundamental da rede municipal de Guaramirim, articulando os achados empíricos, os referenciais teóricos e as orientações normativas que fundamentam os encaminhamentos propostos. Por fim, o Capítulo 7 apresenta as considerações finais, retomando os principais achados, limites e contribuições do estudo.

## 2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCURSO HISTÓRICO E NORMATIVO

Este capítulo reconstrói o percurso histórico e normativo que configura a presença da Música na Educação Básica brasileira e catarinense. A partir da análise dos principais marcos legais e documentos curriculares nacionais e estaduais, busca-se compreender como as políticas educacionais foram progressivamente definindo — e, em muitos casos, limitando — o estatuto da Música como campo de conhecimento no currículo escolar. A seção 2.1 examina o percurso histórico dos currículos nacionais e catarinenses; a seção 2.2 analisa a legislação específica para o ensino de Música; as seções 2.3 e 2.4 tratam das orientações da BNCC e do Currículo Base do Território Catarinense; e a seção 2.5 apresenta os procedimentos metodológicos que fundamentam a investigação.

Para fins desta análise, toma-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) como marco temporal de referência, por se constituir como o principal instrumento normativo que reorganizou as bases da Educação Básica no Brasil e sobre o qual se assentam os documentos curriculares subsequentes; documentos estaduais anteriores, como a Proposta Curricular de Santa Catarina (1988), são mencionados com caráter contextual.

### 2.1 O PERCURSO HISTÓRICO DOS CURRÍCULOS NACIONAIS E CATARINENSES

A criação dos currículos da Educação Básica no Brasil resulta de um percurso histórico que envolve tanto legislações federais quanto propostas estaduais. Esse processo abrange todas as disciplinas e áreas do conhecimento, configurando-se como um panorama geral do cenário curricular ao longo do tempo, cuja análise permite compreender a evolução e a consolidação das políticas educacionais.

No campo nacional, o marco inicial foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), considerada a lei-mãe da Educação brasileira, pois estabeleceu os princípios e as bases para a organização da escolaridade, dos níveis de ensino e dos currículos em todo o país (Brasil, 1996). Em seguida, entre 1997 e 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio com ênfase em competências, habilidades e conteúdos organizados por áreas (Brasil, 1997; Brasil, 1998). Também em 1998, o

Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento composto por três volumes que estabeleceu orientações didáticas e pedagógicas para o atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, reconhecendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, nos termos definidos pela LDB (Brasil, 1998b).

Posteriormente, em 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs), reorganizando princípios e orientações válidas para todas as etapas da Educação (Brasil, 2010). Esse percurso culminou na publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, documento normativo que passou a definir aprendizagens essenciais obrigatórias para todos os estudantes do Brasil, servindo como referência para que estados e municípios estruturassem seus currículos (Brasil, 2017; Brasil, 2018).

No plano estadual, a primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina (1988) figurou entre as pioneiras no país após a Constituição de 1988, trazendo forte influência da pedagogia histórico-crítica (Santa Catarina, 1988). Nos anos seguintes, o documento passou por revisões e atualizações (1991, 1998, 2005 e 2014), reafirmando princípios iniciais e incorporando orientações advindas das legislações federais, como os PCNs e as DCNs (Santa Catarina, 2014). Em 2019, foi elaborado o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, construído em regime de colaboração entre Estado e municípios, alinhado à BNCC, mas preservando identidade própria catarinense (Santa Catarina, 2019). Logo depois, em 2020, foi publicado o Currículo Base do Ensino Médio de Santa Catarina, igualmente articulado com a BNCC dessa etapa, introduzindo itinerários formativos e organização por áreas do conhecimento (Santa Catarina, 2020).

Esse percurso sinaliza como, em âmbito nacional e estadual, os currículos da Educação Básica — abrangendo todas as disciplinas e áreas — foram se constituindo historicamente em diálogo entre legislação, propostas pedagógicas e necessidades sociais, consolidando-se como referências obrigatórias e estruturantes para a prática escolar contemporânea (Saviani, 2013; Libâneo, 2012; Moreira; Candau, 2008).

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ainda possam ser consultados como referência histórica e pedagógica (Brasil, 1997; 1998a), os

documentos atualmente em vigor que orientam a elaboração dos currículos escolares no Brasil são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída como referência normativa obrigatória para os sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Quadro 1 - Percurso histórico dos currículos nacionais e de Santa Catarina

| Âmbito         | Documento   | Ano / Período   |
|----------------|---|---|
| Santa Catarina | Proposta Curricular de Santa Catarina (1ª versão)                             | 1988  |
| Santa Catarina | Revisões e atualizações da Proposta Curricular                                | 1991, 1998, 2005 e 2014   |
| Nacional       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)                          | 1996  |
| Nacional       | Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)                                       | 1997–2000   |
| Nacional       | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) <sup>2</sup> | 1998  |
| Nacional       | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs)            | 2010  |
| Nacional       | Base Nacional Comum Curricular (BNCC)   | 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental);<br>2018 (Ensino Médio) |
| Santa Catarina | Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental                   | 2019  |
| Santa Catarina | Currículo Base do Ensino Médio  | 2020  |

Fonte: Elaborado pelo autor.

## 2.2 A LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Lei nº 11.769/2008 define a obrigatoriedade do conteúdo de Música na Educação Básica ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), reconhecendo esse campo de conhecimento como conhecimento essencial à formação dos estudantes e afirmando seu direito de acesso no cenário da Educação Básica. Esse marco legal histórico, porém, sofreu um redirecionamento a partir de 2016, com a promulgação da Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que alterou

<sup>2</sup> O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997–2000) integram o mesmo movimento de reforma curricular desencadeado pela LDB nº 9.394/1996. Enquanto os PCN orientavam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o RCNEI foi elaborado especificamente para a Educação Infantil — etapa que, pela primeira vez, passou a ser reconhecida como parte integrante da Educação Básica.

a redação do § 6º do artigo 26 da LDB, passando a estabelecer que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2016). Essa lei trouxe consequências distintas para o ensino de Música, especialmente no que se refere à sua consolidação no currículo escolar.

Com sua reformulação, ao definir as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens constitutivas do componente curricular Arte, a legislação passou a instituir uma organização integrada das linguagens artísticas que, embora reconheça sua diversidade, tem contribuído, na prática, para a fragilização da especificidade da Música no currículo escolar. Ao não prever, de forma explícita, condições objetivas para sua presença estruturada — como definição de carga horária própria, continuidade formativa entre as etapas de ensino e atuação de professores especialistas —, essa organização tende a manter a Música em uma posição subordinada no interior do componente Arte, dificultando sua efetivação como campo de conhecimento específico, aspecto amplamente problematizado em análises recentes sobre políticas curriculares e ensino de Música no Brasil (Penna, 2018b; Del Ben, 2019; Souza; Pereira, 2020).

A legislação ainda previu um prazo de cinco anos para que os sistemas e estabelecimentos de ensino realizassem as adequações necessárias à implementação desse novo ordenamento curricular; todavia, tais adequações esbarraram em desafios diretamente relacionados às condições concretas de atuação, à organização do trabalho docente e à prática profissional dos professores habilitados em Música, trazendo desafios recorrentes entre o currículo prescrito e sua materialização nas redes de ensino (Brasil, 2018; Dourado; Oliveira, 2018).

Ainda em 2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), publicou a Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica no Brasil. Essa norma foi criada para explicar o papel da escola, das Secretarias de Educação, das instituições formadoras e do próprio Ministério da Educação na efetivação do ensino de Música na Educação Básica, bem como para salientar a importância de sua inclusão curricular e a necessidade de condições tanto humanas quanto materiais para sua implementação.

Entre as orientações contidas na Resolução, consta a inclusão de professores licenciados em Música nos quadros escolares, bem como a incorporação da

contribuição de mestres de saberes musicais e de outros profissionais vocacionados à prática do ensino musical. A normativa recomenda ainda que as escolas promovam formação continuada aos professores em sua jornada de trabalho e estabeleçam parcerias com instituições formadoras e organizações vinculadas à Música para ampliar os processos educativos nessa área.

No segundo parágrafo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 determina um conjunto de responsabilidades atribuídas às Secretarias de Educação, entre as quais se destacam: a realização de concursos públicos para a contratação de professores com licenciatura em Música; a promoção de ações de formação continuada, inclusive de segunda licenciatura; a garantia de instalações adequadas às aulas de Música, com atenção às condições acústicas e à disponibilização de equipamentos e instrumentos; a organização de bancos de dados sobre práticas de ensino musical, com divulgação em diferentes mídias; o incentivo à produção e difusão de materiais didáticos; e a promoção de intercâmbios de experiências entre professores.

Apesar de a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica estar formalmente assegurada pela legislação nacional e orientada, no contexto catarinense, pelas diretrizes do Sistema Estadual de Educação, instituído pela Lei Complementar nº 170/1998, e pelo Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (Lei nº 16.794/2015), sua real implementação, de responsabilidade dos sistemas municipais de ensino, segue ocorrendo de maneira parcial, descontínua e desigual em diversos municípios do Estado, sobretudo quando analisada tendo como referência as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece continuidade, progressão e especificidade dos conhecimentos artísticos (Brasil, 2018).

### 2.3 BNCC (2017/2018): ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE MÚSICA

A BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada em 2017 (Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017). Em 2018, concluiu-se a etapa do Ensino Médio, formando o documento para toda a Educação Básica; contudo, para EI e EF permanece como referência a homologação de 2017. Essa cronologia é relevante para situar as diretrizes curriculares nacionais e o planejamento dos sistemas de ensino, assegurando que as aprendizagens essenciais — inclusive as de Arte/Música — estejam descritas de modo sistemático e progressivo.

Na Educação Infantil, conforme a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC estrutura o trabalho pedagógico em cinco Campos de Experiência, dentre os quais se destacam, para a musicalização, “Traços, sons, cores e formas” e “Corpo, gestos e movimentos” (Brasil, 2017).

Neles, a música aparece integrada às experiências sensório-motoras, expressivas e simbólicas das crianças, favorecendo exploração sonora, escuta atenta, brincadeiras cantadas, improvisações vocais/corporais e registros não convencionais de sons. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OADs) são codificados por faixas etárias (bebês; crianças bem pequenas; crianças pequenas), organizando expectativas formativas que vão do reconhecimento de fontes sonoras à participação em jogos rítmicos e canções no cotidiano escolar.

No Ensino Fundamental (2017), o componente Arte é organizado pelas linguagens Artes Visuais, Dança, Música e Teatro<sup>3</sup>. A BNCC explicita competências específicas para a área e distribui, por anos/séries, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Para Música, isso implica trabalhar processos de criação/composição, escuta e apreciação crítica, práticas vocais e instrumentais, e contextualização sociocultural das práticas musicais — sempre em perspectiva progressiva ao longo dos anos iniciais e finais. A música, assim, deixa de ser episódica — como ocorria nas práticas predominantes sob a vigência da Educação Artística, instituída pela Lei nº 5.692/1971 e caracterizada pela polivalência e pela ausência de objetivos musicais sistematizados, modelo que perdurou até a promulgação da LDB nº 9.394/1996 — e assume estatuto de linguagem com objetivos, conteúdos e habilidades próprios, articulada à dimensão crítica e criativa da formação dos estudantes.

Do ponto de vista didático, a BNCC orienta que a aprendizagem em Música envolva experiência, investigação e reflexão: explorar materiais sonoros (voz, corpo, objetos e instrumentos), reconhecer elementos e parâmetros do som, experimentar notações convencionais e não convencionais, registrar/compartilhar criações (inclusive com tecnologias digitais) e estabelecer relações entre música, culturas e contextos de circulação (mídias, jogos, trilhas, rituais, festas). Essa diretriz conecta a

---

<sup>3</sup> A BNCC organiza o componente Arte no Ensino Fundamental em cinco unidades temáticas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas. Esta última não constitui uma quinta linguagem autônoma, mas uma unidade transversal que propõe articulações entre as demais linguagens e com outros campos do conhecimento (Brasil, 2017, p. 193).

prática musical à construção de repertório e à leitura crítica de usos/funções da música na vida cotidiana e na escola.

Do ponto de vista da política curricular, a homologação da BNCC em 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conferiu segurança normativa para que redes e escolas elaborassem matrizes curriculares para a Música compatíveis com as competências gerais da BNCC e com as competências específicas de Arte, garantindo continuidade entre as etapas: da exploração lúdico-expressiva na Educação Infantil à progressão para apreciação, criação, performance e registro — analógico e digital — no Ensino Fundamental. A homologação de 2018 incorporou apenas o Ensino Médio ao documento, sem alterar o escopo de EI e EF, assegurando a coerência vertical do componente Arte ao longo da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular aponta que a matriz anual corresponde à organização pedagógica dos conhecimentos e das práticas ao longo dos anos e etapas da Educação Básica, garantindo a progressão, a continuidade e a intencionalidade do processo formativo. Trata-se de um instrumento que orienta o planejamento docente, permitindo que as experiências musicais sejam retomadas, aprofundadas e ampliadas de modo gradual e coerente.

Nesse sentido, as progressões formativas dizem respeito ao encadeamento sistemático das aprendizagens ao longo do tempo, considerando o desenvolvimento cognitivo, expressivo, cultural e sensível dos estudantes, de maneira que a musicalização avance da exploração sonora e corporal, predominante na Educação Infantil, para práticas mais complexas de criação, apreciação e contextualização musical no Ensino Fundamental. Os marcos legais dizem respeito aos documentos que fundamentam essa organização curricular, especialmente a BNCC, que assegura o direito de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse documento, os objetos de conhecimento em Música correspondem aos saberes, práticas e conteúdos da linguagem musical — como sons, ritmos, timbres, melodias, repertórios culturais, tecnologias e processos de criação — que estruturam as experiências pedagógicas. Já as habilidades expressam aquilo que os estudantes devem ser capazes de realizar em cada etapa, articulando conhecimentos, práticas e atitudes, conforme define a BNCC ao afirmar que as habilidades "expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares" (Brasil, 2017, p. 29). Assim, no campo da Música, as habilidades principais envolvem o fazer musical, a escuta sensível, a criação, a experimentação,

a análise crítica e a contextualização cultural, reafirmando a Música como linguagem artística autônoma e constitutiva da formação integral.

Desse modo, o quadro a seguir apresenta uma organização sistematizada pelo autor das matrizes de Música distribuídas ao longo dos anos, evidenciando a progressão dos objetos de conhecimento e das habilidades ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Quadro 2 - Matriz de Música estruturada por ano/etapa - Educação Infantil e Ensino Fundamental

| Etapa / Ano                  | Objetos de Conhecimento (BNCC)   | Habilidades principais relacionadas à Música  |
|------------------------------|--|---|
| Educação Infantil (0–5 anos) | Sons, vozes, cantigas, parlendas, jogos rítmicos, exploração sonora de materiais     | Cantar em grupo, explorar sons do corpo e de objetos, participar de jogos de escuta e movimento, reproduzir e inventar pequenas sequências sonoras          |
| 1º ano EF                    | Sons vocais, corporais e de instrumentos; canções do repertório cultural da infância | Cantar e acompanhar canções, explorar instrumentos escolares, reconhecer diferenças de altura, intensidade e duração dos sons                               |
| 2º ano EF                    | Estruturas rítmicas simples; canções populares; exploração de registros gráficos     | Criar e interpretar padrões rítmicos, experimentar notação não convencional (desenhos/cores para representar sons)  |
| 3º ano EF                    | Timbres de diferentes instrumentos e objetos; música e movimento                     | Diferenciar sons por timbre, organizar sequências de sons com critérios pessoais, relacionar música e dança em brincadeiras e jogos                         |
| 4º ano EF                    | Estruturas melódicas simples; músicas de diferentes culturas                         | Cantar em grupo, experimentar formas de registro (partituras inventadas), identificar músicas de diferentes tradições culturais                             |
| 5º ano EF                    | Música e tecnologia (sons digitais, gravações, edições); funções sociais da música   | Criar pequenos arranjos, utilizar recursos digitais simples, analisar o papel da música em festas, mídias e cotidiano                                       |
| 6º ano EF                    | Elementos básicos de composição; formas musicais simples                             | Compor sequências sonoras coletivas, identificar formas (ABA, rondó), diferenciar gêneros musicais  |
| 7º ano EF                    | Música, identidade e diversidade cultural  | Comparar músicas de diferentes grupos sociais, produzir releituras de canções, analisar músicas de comunidades locais                                       |
| 8º ano EF                    | Música e mídia; tecnologias contemporâneas   | Criar trilhas sonoras, utilizar softwares/apps de música, analisar criticamente músicas da indústria cultural   |
| 9º ano EF                    | Música como linguagem artística; diálogo com outras artes                            | Criar performances integradas (música e teatro/dança/artes visuais), produzir composições autorais, contextualizar músicas em termos históricos e culturais |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

Trata-se de uma elaboração analítica construída com base nas orientações da BNCC (Brasil, 2017) e do Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), tendo em vista tornar visível a progressão curricular prevista nesses documentos para o componente Música — progressão esta que, nos documentos originais, aparece distribuída de forma fragmentada ao longo do texto oficial.

Já o Quadro 3 constitui uma elaboração analítica do autor, construído a partir da leitura sistemática das orientações da BNCC (Brasil, 2017) e do Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), com o objetivo de tornar explícita a progressão curricular em Música ao longo das etapas da Educação Básica. Diferentemente do Quadro 2, que organiza objetos de conhecimento e habilidades por ano/etapa a partir dos documentos normativos, este quadro propõe uma leitura dimensional do percurso musical do estudante, estruturada em cinco dimensões — Escuta, Criação, Performance, Registro e Contextualização, as quais não aparecem com essa nomenclatura nos documentos oficiais, mas emergem da articulação entre as competências e habilidades neles previstos e referenciais consolidados da Educação Musical.

A opção por essas dimensões dialoga, em especial, com o modelo C(L)A(S)P proposto por Swanwick (1979), que organiza a experiência musical em torno de modalidades centrais — composição, apreciação e performance — e modalidades de suporte — literatura e técnica —, defendendo que uma educação musical abrangente requer o envolvimento integrado do estudante nessas diferentes formas de fazer e compreender música (Swanwick, 1979; França; Swanwick, 2002). A dimensão Escuta corresponde à apreciação ativa e progressiva proposta por Swanwick; Criação abrange composição e improvisação, tratadas pelo autor como manifestações do pensamento musical inventivo; Performance refere-se à execução vocal e instrumental em níveis crescentes de complexidade; Registro incorpora a notação — convencional e não convencional — como forma de representação e sistematização do conhecimento musical; e a contextualização amplia esse modelo ao incorporar a dimensão sociocultural e histórica da música, em consonância com as orientações da própria BNCC e com autores como Luciana Del Ben (2019) e Luis Ricardo Silva Queiroz (2004), que defendem a importância de uma educação musical articulada às práticas culturais dos estudantes e aos contextos em que estão inseridos.

Quadro 3 - Progressões em Música (BNCC – EI e EF)

| Dimensão         | Educação Infantil   | Anos Iniciais EF (1º–5º)  | Anos Finais EF (6º–9º)  |
|------------------|---|---|---|
| Escuta           | Atenção a sons e músicas do ambiente e do corpo           | Reconhecimento de parâmetros sonoros (altura, duração, timbre, intensidade)   | Análise crítica de gêneros, estilos, funções sociais da música                              |
| Criação          | Improvisações vocais e corporais em brincadeiras          | Produção de sequências sonoras e canções simples                              | Composição/arranjos coletivos, uso de tecnologias e softwares musicais                      |
| Performance      | Participação em cantigas e jogos rítmicos                 | Execução de canções, padrões rítmicos e arranjos simples com voz/instrumentos | Interpretação vocal e instrumental em grupos, performances integradas com outras linguagens |
| Registro         | Desenhos e gestos para representar sons                   | Notações não convencionais; registros simples em partituras inventadas        | Uso de notação convencional básica; registros digitais (edição, gravação)                   |
| Contextualização | Vivência musical no cotidiano (cantigas, festas, rituais) | Relação da música com culturas regionais e nacionais                          | Relação da música com mídia, identidade cultural, história e outras artes                   |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2017) e Santa Catarina (2019).

## 2.4 CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE (2019/2020):

### FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE MÚSICA

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC), publicado em 2019 e atualizado em 2020, é o principal documento orientador das redes municipais e estadual de ensino de Santa Catarina na conjuntura pós-BNCC. Elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação, o Conselho Estadual de Educação e os municípios, o documento assume explicitamente a Base Nacional Comum Curricular como referência normativa, adotando sua estrutura, princípios e organização pedagógica.

No campo da Arte, o CBTC mantém a organização por linguagens — Artes Visuais, Música, Dança e Teatro —, seguindo o arranjo estabelecido pela BNCC. Para a Música, o documento apresenta orientações distribuídas ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, organizadas a partir de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, enfatizando processos de escuta, criação,

improvisação, apreciação e contextualização sociocultural das práticas musicais. Essa organização reafirma a Música como linguagem artística constitutiva da área de Arte e como campo de experiências estéticas, expressivas e culturais relevantes à formação integral dos estudantes.

Do ponto de vista estrutural, o CBTC não se afasta do modelo nacional: a Música permanece vinculada ao componente curricular Arte, sem definição de carga horária específica, sem indicação de tempos pedagógicos próprios, ou seja, sem indicação de aulas regulares destinadas exclusivamente ao desenvolvimento sistemático dos conteúdos musicais ao longo do ano letivo, e sem exigência formal de professores licenciados na área. O documento orienta as redes a organizarem seus currículos locais a partir dessas diretrizes gerais, preservando ampla margem de autonomia administrativa e pedagógica aos municípios.

Estudos recentes no campo das políticas curriculares e da Educação Musical têm apontado que currículos estaduais alinhados à BNCC, embora avancem no plano prescritivo, tendem a reproduzir limites estruturais quando não asseguram condições objetivas de implementação, como a garantia de professores especialistas, a definição de tempos curriculares próprios e a presença estruturada da Música no currículo como disciplina ou componente com identidade própria (Penna, 2018b; Souza; Pereira, 2020). Desse modo, o CBTC pode ser compreendido como um currículo prescrito que reconhece a Música como linguagem, mas transfere aos sistemas municipais a responsabilidade por decisões que são, simultaneamente, pedagógicas, administrativas e políticas.

À luz das análises contemporâneas sobre políticas curriculares, esse deslocamento comprova a distância recorrente entre o texto da política e sua materialização nas práticas escolares, especialmente quando se considera que a presença da música não depende apenas de normatizações legais, mas das condições concretas de sua realização nos diferentes contextos educativos (Del Ben; Pereira, 2019). Como argumentam estudos pós-BNCC, a ausência de normatizações mais precisas acerca da organização do trabalho docente e da estrutura curricular da Música contribui para a manutenção de desigualdades entre redes e municípios, fazendo com que o direito à educação musical se realize de modo fragmentado, descontínuo e dependente das condições locais (Dourado; Oliveira, 2018).

Assim, embora o Currículo Base do Território Catarinense represente um avanço importante ao alinhar o Estado às diretrizes nacionais e ao reafirmar a Música

como linguagem artística essencial, seus limites estruturais revelam que a consolidação da Educação Musical não se esgota no plano documental. A efetivação da Música como campo de conhecimento exige decisões curriculares que ultrapassem a adesão à BNCC, incorporando políticas locais que assegurem autonomia curricular, continuidade formativa e valorização profissional dos docentes especializados — lacunas que se tornam centrais para a análise das realidades municipais investigadas nesta dissertação.

## 2.5 METODOLOGIA DA PESQUISA, DELIMITAÇÃO TEMPORAL E TEÓRICO-DOCUMENTAL DA PESQUISA

Embora inserida no Capítulo 2, a metodologia aqui apresentada orienta toda a pesquisa — incluindo os procedimentos analíticos desenvolvidos nos Capítulos 3, 4 e 5 —, dado que os critérios interpretativos adotados são indissociáveis do referencial teórico-documental construído ao longo deste capítulo.

A pesquisa é de natureza qualitativa e analítico-interpretativa, com foco na análise de documentos curriculares — currículos, matrizes, planos de ensino e diretrizes municipais para as áreas de Artes e Música. Conforme Minayo (2012), abordagens qualitativas possibilitam a compreensão de fenômenos em sua dimensão contextual e interpretativa, favorecendo a análise de processos educacionais e institucionais como os envolvidos na organização curricular.

O estudo apresenta caráter exploratório em sua etapa inicial, na medida em que se propôs a mapear e compreender a configuração do ensino de Música em redes municipais catarinenses, campo ainda pouco sistematizado do ponto de vista acadêmico e normativo. Como afirma Gil (2008), pesquisas exploratórias são adequadas quando há necessidade de maior familiaridade com o problema investigado, possibilitando a identificação de elementos relevantes e a formulação de análises mais aprofundadas. No entanto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o trabalho assume caráter analítico e crítico, ao examinar documentos normativos, decisões curriculares e experiências municipais consolidadas.

O tratamento analítico dos documentos não se limitou à descrição de seu conteúdo, mas orientou-se por procedimentos interpretativos que buscaram garantir a leitura crítica do corpus documental. Em um primeiro momento, cada documento foi examinado a partir de quatro perguntas orientadoras:

1. O que o documento afirma sobre a Música?
2. O que ele silencia ou omite?
3. Quais decisões curriculares e institucionais ele registra ou permite inferir?
4. Em que medida ele avança, reproduz ou contraria os referenciais nacionais e estaduais vigentes?

A partir dessas perguntas, é possível identificar tanto as intenções declaradas quanto as ausências estruturais — como a falta de progressão curricular, de critérios de avaliação específicos ou de menção à formação docente —, que expõem o distanciamento entre o currículo prescrito e as condições reais de sua efetivação. Em um segundo momento, buscou-se identificar, em cada documento, a concepção de educação musical que o orienta — se predomina uma visão da Música como experiência lúdica e sensível, como linguagem artística com objetivos próprios, como prática cultural democratizadora ou como conteúdo subordinado a outras finalidades — e quais autores do campo da Educação Musical fundamentam ou poderiam fundamentar essas escolhas. Nessa perspectiva, referenciais como Swanwick (2003), Penna (2013), Del Ben (2010), Queiroz (2012) e Figueiredo (2013) serviram não apenas como suporte teórico da dissertação, mas como lentes interpretativas para examinar criticamente as opções pedagógicas expressas nos documentos municipais. Por fim, os documentos de Timbó e Guaramirim foram confrontados entre si e em relação a esse referencial teórico, o que possibilitou interpretar as escolhas curriculares de cada município não como decisões neutras ou meramente técnicas, mas como expressões de posicionamentos político-pedagógicos que incidem diretamente sobre o direito dos estudantes à educação musical.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de análise documental — entendida, segundo Marconi e Lakatos (2010), como o exame sistemático de documentos institucionais, normativos e administrativos —, aplicada a legislações educacionais, currículos, matrizes, planos de ensino e diretrizes municipais, com o propósito de compreender como o ensino de Música é organizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em municípios catarinenses.

Para os fins desta pesquisa, adotou-se um recorte temporal pós-BNCC, com foco em documentos nacionais e regionais produzidos a partir de 2017. Integram também o corpus autores que analisaram essas políticas após sua homologação e trabalhos acadêmicos — especialmente dissertações de programas profissionais —

que problematizam os desdobramentos curriculares e institucionais da Música na escola nesse período.

Conforme Cellard (2008), a análise documental crítica implica considerar o contexto de produção do documento, os interesses que o orientam e os efeitos que produz.

### **CrITÉRIOS de seleção**

Para a seleção do município analisado em profundidade, foram estabelecidos três critérios: (1) proximidade geográfica e sociocultural, delimitada em um raio de até 150 km, priorizando municípios da região Norte e do Vale do Itajaí; (2) existência de políticas públicas e legislações municipais que valorizem a Música na Educação; e (3) presença de currículo próprio ou matriz curricular específica em Música na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental, com professores efetivos ou contratados atuando na área. Optou-se pela seleção intencional de um único município, com o propósito de examinar de modo aprofundado como essa rede estrutura a disciplina e organiza sua política pública para a Música.

Com base nesses critérios, o município selecionado foi Timbó, que apresenta matriz curricular estruturada para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com continuidade entre as etapas e professores efetivos atuando na área — condições que o constituem como referência documental relevante para orientar a implementação planejada da Música em Guaramirim.

Como estratégia analítica complementar, adotou-se o estudo comparativo, o que possibilitou identificar condições estruturais e político-administrativas que contribuem para a consolidação da Música como disciplina específica. Tal abordagem permite compreender como diferentes decisões curriculares produzem configurações distintas para o ensino de Música, servindo de base para a análise crítica da realidade de Guaramirim.

### **3 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO QUADRO PÓS-BNCC: CURRÍCULO E INSTITUCIONALIZAÇÃO**

Este capítulo situa a problemática do ensino de Música na Educação Básica no quadro pós-BNCC, articulando o debate normativo com as evidências empíricas produzidas por pesquisas acadêmicas recentes. A seção 3.1 examina a tensão entre a norma curricular e a prática pedagógica no que se refere à Música na escola. A seção 3.2 apresenta um panorama das pesquisas em educação musical nos municípios brasileiros, abordando tanto contextos em que a Música permanece diluída na disciplina de Artes quanto experiências municipais em que ela foi institucionalizada como disciplina específica, com ênfase nos casos de Itupeva, Seropédica e Porto Alegre.

#### **3.1 A MÚSICA NA ESCOLA: ENTRE A NORMA CURRICULAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o trabalho com a Música, no contexto da educação formal, deve priorizar o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção estética dos estudantes (Brasil, 2017). Apesar disso, é recorrente na literatura da área a constatação de que essa linguagem artística é mobilizada como suporte ao ensino de outros conteúdos, assumindo papel secundário no currículo escolar (Penna, 2018a; Del Ben, 2010). Esse uso instrumental, ainda que possa resultar em ambiente mais engajador, impede que a Música seja reconhecida como componente curricular com objetivos, saberes e progressões próprios — reduzindo seu potencial de proporcionar experiências estéticas significativas e de contribuir para a formação integral e a construção da identidade cultural dos estudantes (Penna, 2010).

A BNCC organiza a Arte — e, por extensão, a Música — como componente com competências e habilidades específicas, o que implica reconhecê-la como campo de conhecimento autônomo, e não como recurso de apoio a outras áreas (Brasil, 2017). Essa concepção fundamenta a defesa da Música como parte indispensável da Educação Básica, cuja marginalização curricular compromete a integralidade da formação escolar.

### **Efeitos do marco legal, polivalência e fragilização da especificidade da Música**

No plano legal, a trajetória normativa da Música na Educação Básica brasileira passou por movimentos de avanço e recuo ao longo das últimas décadas. A Lei nº 11.769/2008 representou um avanço simbólico e político para a área ao instituir a obrigatoriedade da Música como conteúdo na Educação Básica, mobilizando entidades como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e ampliando o debate sobre a especificidade formativa da área. Contudo, seus limites eram estruturais desde a origem: além de definir a Música como "conteúdo obrigatório, mas não exclusivo" do componente Arte (Brasil, 2008), a lei teve seu artigo 2º vetado pelo Presidente da República, por sugestão do próprio Ministério da Educação — artigo que previa a obrigatoriedade de professor com formação específica em Música (Brasil, 2008). O veto arguiu que tal exigência extrapolaria a definição de uma diretriz curricular, consolidando o entendimento de que o conteúdo musical poderia ser ministrado por profissionais sem habilitação específica na área (Alvarenga; Mazzotti, 2011). Assim, a lei garantia a presença da Música como conteúdo, mas não o direito ao professor especialista, à carga horária própria ou à progressão curricular específica — mantendo a atuação polivalente como prática legalmente tolerada e, na maior parte dos sistemas de ensino, predominante (Penna, 2013; Queiroz, 2012).

Esse cenário foi posteriormente reafirmado com a aprovação da Lei nº 13.278/2016, que explicitou a Música, juntamente com a Dança, o Teatro e as Artes Visuais, como linguagens integrantes do componente Arte — sem, contudo, garantir a cada uma delas espaço curricular próprio, professor especialista ou progressão de conteúdos específica. Ao consolidar esse modelo, a legislação encerrou a abertura que a Lei nº 11.769/2008 havia sinalizado para uma compreensão da Música como área de conhecimento com especificidade formativa reconhecida, mantendo o desmembramento das linguagens artísticas como possibilidade dependente de iniciativa dos sistemas de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017 nesse contexto normativo, reconhece a Música como uma das linguagens da área de Arte, mas não como disciplina autônoma, sem garantir carga horária própria, professor especialista ou progressão curricular específica. Assim, embora a legislação assegure o direito à educação musical, ela não garante o direito à disciplina Música, deslocando para os sistemas de ensino — e, sobretudo, para as políticas curriculares municipais — a responsabilidade por sua institucionalização efetiva como componente autônomo.

O texto legal, contudo, apresenta fragilidades significativas. Não há clareza quanto à forma de organização dessas linguagens — se integrada ou autônoma — nem quanto ao perfil docente necessário para assegurar a qualidade do ensino. Essa indefinição transfere às redes de ensino e às escolas a responsabilidade de interpretar a legislação, gerando interpretações e práticas díspares entre as redes. Em muitos contextos, mantém-se a docência polivalente, atribuindo a um único professor a responsabilidade por todas as linguagens artísticas, prática que tende a enfraquecer a presença da Música como campo específico de conhecimento. Ainda que algumas redes busquem estruturar quadros docentes especializados, essas iniciativas frequentemente esbarram em limitações administrativas, financeiras e políticas. Como demonstram Figueiredo e Meurer (2016), essa ausência de normatização mais precisa contribui para que a Música permaneça em lugar secundário no currículo, dependente das condições locais e das interpretações administrativas, dificultando sua consolidação como direito educacional efetivamente assegurado.

Apesar do discurso recorrente de valorização das Artes no currículo escolar, persistem práticas e concepções que relegam a Música a uma posição periférica no Ensino Fundamental. A redução do espaço destinado à área de Artes na matriz curricular, associada à sua organização sob um modelo polivalente, contribui para a naturalização dessa marginalização, reforçando a ideia de que a Música pode ser diluída ou tratada de forma acessória no cotidiano escolar. Tal condição reforça a necessidade de reconhecimento institucional mais consistente da Música como campo de conhecimento específico, dotado de conteúdos próprios, modos particulares de aprendizagem e relevância equivalente às demais áreas curriculares.

Nessa perspectiva, as intenções da Música na escola devem ser compreendidas nos mesmos termos das demais áreas do conhecimento — enquanto saber historicamente construído e socialmente situado, cujos conteúdos se organizam curricularmente. Conforme argumenta Penna (2002; 2018), a Música não pode ser reduzida a atividade espontânea, recreativa ou meramente instrumental, devendo ser tratada como área de conhecimento dotada de conteúdos específicos, intencionalidade pedagógica e reconhecimento institucional. Del Ben (2001; 2010) argumenta que a ausência de organização curricular própria compromete a sistematização do ensino musical e dificulta sua continuidade pedagógica, sobretudo quando a Música é diluída no interior da disciplina Arte sem condições objetivas de trabalho docente. Essa compreensão encontra respaldo normativo na BNCC, que

reconhece a Música como linguagem da área de Arte estruturada a partir de objetos de conhecimento e habilidades específicas, afastando concepções que a reduzem à condição de recurso didático acessório.

Pesquisas recentes sinalizam que, apesar da previsão legal, a Música enfrenta sérias dificuldades de implementação no Ensino Fundamental, sendo compreendida como um "tema candente"<sup>4</sup> nas investigações em educação musical, sobretudo em razão de aspectos relacionados à formação docente, ao trabalho pedagógico musical e à articulação curricular (Borges; Souza, 2023).

Soma-se a isso a reduzida carga horária destinada à área de Arte na maioria das redes públicas — frequentemente limitada a uma ou duas aulas semanais —, em contraste com componentes como Língua Portuguesa e Matemática. Essa assimetria expõe uma desvalorização institucional da área e impõe limites concretos à realização pedagógica da Música, especialmente quando se espera que, nesse mesmo tempo, sejam contempladas simultaneamente as quatro linguagens artísticas. Acrescem-se a esse quadro a insuficiência de materiais, a inadequação dos espaços físicos e as fragilidades na formação específica para o ensino musical — fatores que limitam a efetivação de práticas musicais significativas no cenário escolar, como comprovam estudos recentes no campo da educação musical (Morant; Gumbowsky, 2021).

### **Funções atribuídas à Música e o direito coletivo à educação musical**

Historicamente, a presença da Música nas escolas brasileiras oscilou entre momentos de valorização e de marginalização, o que atesta a fragilidade de sua consolidação no currículo (Swanwick, 2003). Muitos profissionais da Educação recorrem à Música para atender funções múltiplas — éticas, cognitivas, sociais, psicológicas e terapêuticas —, sem, contudo, garantir um espaço que assegure sua especificidade como área de conhecimento (Penna, 2010; Del Ben, 2010). Embora a interdisciplinaridade seja um valor reconhecido no processo educativo, a Música, assim como a Matemática, a Língua Portuguesa e as Ciências, necessita de um planejamento que contemple objetivos próprios, alicerçados em referenciais teóricos consistentes e práticas pedagógicas de qualidade (Queiroz, 2012).

---

<sup>4</sup> O termo "temas candentes" é empregado por Borges e Souza (2023) para designar problemas recorrentes amplamente debatidos no campo acadêmico da Educação Musical que permanecem sem equacionamento efetivo nas políticas educacionais e nas práticas escolares.

Em diversas realidades educacionais, a inserção da música ocorreu predominantemente em caráter extracurricular — por meio de fanfarras, bandas escolares e oficinas no contraturno —, o que restringe seu alcance e contraria o propósito central da Lei nº 11.769/2008: assegurar a educação musical como direito coletivo, abrangendo todos os estudantes da educação básica (Lorenzet; Tozzo, 2009; Figueiredo, 2010). Quando as instituições optam por desenvolver projetos musicais apenas de modo complementar, sem incorporá-los à matriz curricular regular, a lei não é aplicada em sua plenitude. De acordo com Penna (2013), a efetivação da educação musical na escola básica depende de sua inserção consistente no currículo, superando práticas pontuais ou restritas a iniciativas extracurriculares.

### 3.2 PANORAMA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL: DESAFIOS NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS

Ao longo das últimas décadas, a área da educação musical no Brasil passou a contar com um expressivo conjunto de produções acadêmicas — dissertações, teses, artigos e livros — que registram e analisam o percurso histórico de consolidação das políticas educacionais relacionadas ao ensino de Música na Educação Básica. Esses estudos têm se dedicado a examinar a incorporação da Música nos currículos escolares, as disputas em torno da legislação, os modelos de formação docente e os efeitos das sucessivas reformas educacionais no país. De modo recorrente, as pesquisas evidenciam que muitos dos impasses observados no plano normativo e curricular — como a permanência da polivalência, a fragilização da especificidade da Música e a dependência das condições locais — não se restringem a realidades isoladas, mas se repetem em diferentes redes municipais de ensino. Diante disso, torna-se pertinente ampliar o olhar para um panorama de investigações realizadas em municípios brasileiros, a fim de compreender como esses desafios se manifestam e se reproduzem em distintos contextos locais.

Algumas pesquisas acadêmicas desenvolvidas em diferentes municípios brasileiros, selecionadas a partir do recorte desta investigação, constituem referências relevantes para a análise aqui proposta, na medida em que permitem identificar convergências e divergências nos processos de inserção da Música no currículo escolar. Esses estudos indicam que as redes municipais adotam arranjos curriculares

distintos, que variam desde modelos polivalentes — nos quais a Música é integrada ao componente Arte e ministrada por docentes formados em outras linguagens artísticas — até configurações em que a Música se organiza como disciplina específica, sob responsabilidade de professores licenciados na área. A análise comparativa desses modelos amplia a compreensão dos limites, desafios e possibilidades envolvidos nos processos de institucionalização do ensino de Música no Ensino Fundamental, oferecendo subsídios analíticos para a leitura dos contextos municipais aqui investigados.

### **3.2.1 Música no interior da disciplina de Artes: limites do modelo polivalente (Sobral, Várzea Grande, Montes Claros, pesquisa regional Sudeste)**

Na dissertação intitulada *Ensino de Música no Município de Sobral: levantamento sobre a implementação da música na disciplina de Artes dentro do currículo escolar*, Ferreira (2016) investigou como os conteúdos de Música estavam sendo abordados na rede municipal de Sobral, no estado do Ceará, nas aulas de Arte do Ensino Fundamental. A pesquisa, desenvolvida entre 2015 e 2016, teve como propósito compreender a operacionalização dos conteúdos e práticas musicais no currículo escolar e identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de Música.

Os resultados da investigação apontaram que os professores de Arte relataram dificuldades no trabalho com conteúdos musicais de maior complexidade técnica, especialmente no que se refere à teoria musical, às propriedades do som e à leitura e escrita de notações. Também foram identificadas lacunas no conhecimento relacionado a gêneros e estilos musicais, instrumentos e repertórios, expondo um descompasso entre o que o currículo prescrevia e o que os docentes se sentiam aptos a executar. Soma-se a esse quadro a precariedade da infraestrutura escolar, marcada pela ausência de espaços adequados à prática musical e pela escassez de equipamentos e instrumentos, fatores frequentemente utilizados como justificativa para a inviabilização de atividades práticas e que acabam por restringir as abordagens metodológicas a práticas predominantemente teóricas e expositivas.

Ao analisar os dados, Ferreira (2016) observa que a realidade de Sobral não difere daquela encontrada em muitos contextos educacionais brasileiros, nos quais inexistente uma preocupação estrutural com o ensino de Artes. Segundo o autor, o

planejamento arquitetônico das escolas raramente prevê espaços específicos que comportem atividades lúdicas e artísticas, o que faz com que, ao se propor propostas curriculares de ensino artístico ou ao buscar atender às exigências legais relativas ao ensino de Artes, os docentes se deparem com uma infraestrutura que não comporta tais práticas. Como consequência, as aulas de atividades artísticas passam a ocorrer nos mais diversos espaços da escola, como pátios, quadras esportivas, refeitórios e bibliotecas. Somam-se a esse cenário, ainda, as limitações específicas do ensino de Música no interior da disciplina de Artes, que, conforme salienta Ferreira (2016), dispõe de pouco tempo de ocorrência em sala de aula, é frequentemente ministrado por professores cujas habilidades não envolvem conhecimentos musicais e se desenvolve em salas comuns que, em muitos casos, se mostram inviáveis para a prática musical (Ferreira, 2016, p. 70; p. 96).

Ferreira registra ainda depoimentos de docentes que afirmaram não ter tido formação específica em Música ao longo de sua trajetória acadêmica, o que resultava em dificuldades tanto na compreensão quanto na execução dos conteúdos previstos no currículo. Esses relatos conduzem o autor a problematizar a atuação do professor polivalente no ensino de Arte, responsável simultaneamente por Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, sem que sua formação contemple de modo equilibrado essas linguagens. A partir dessa constatação, o estudo coloca em debate os conhecimentos, habilidades e competências necessários para o ensino de Música no contexto escolar, comprovando a distância entre a prescrição curricular e as condições reais de sua efetivação.

Ao analisar a produção artística na conjuntura escolar, Ferreira observa que as atividades de criação e performance nem sempre se configuram como objetivos estruturantes da disciplina de Artes, sendo frequentemente deslocadas para projetos de contraturno, nos quais a Música assume caráter mais especializado. Essa separação ratifica a compreensão de que o ensino musical desenvolvido no currículo regular permanece fragilizado, tanto do ponto de vista estrutural quanto formativo. Soma-se a isso o desafio da formação docente, uma vez que, conforme frisam Pimenta (2005) e Tardif (2007), mesmo professores com formação específica necessitam de processos contínuos de desenvolvimento profissional — exigência que se torna ainda mais crítica quando o ensino de Música é atribuído a docentes sem formação acadêmica na área.

A pesquisa conclui que, embora o modelo adotado em Sobral para a disciplina de Artes assegure formalmente o acesso aos conteúdos musicais, a qualidade do ensino é comprometida pela ausência de formação docente específica, pela insuficiência de recursos materiais e pela inexistência de políticas públicas voltadas à institucionalização da Música como disciplina autônoma. O caso analisado demonstra, assim, as contradições entre os avanços observados no plano documental do currículo e os obstáculos estruturais que persistem no plano da prática pedagógica.

Já em Várzea Grande, no estado do Mato Grosso, a pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado de Ortiz (2020), cujos resultados também foram apresentados em Ortiz e Azevedo (2020), investigou a atuação de professoras licenciadas em Música no contexto polivalente vigente na rede estadual.

A autora observou aulas e entrevistou docentes que, embora formadas em Música, eram obrigadas a lecionar todas as linguagens da área de Arte, evidenciando uma contradição entre a formação específica e as condições reais de atuação docente. Os resultados mostram que, mesmo com formação específica, as professoras enfrentavam dificuldades para garantir um ensino efetivo de música, sobretudo pela falta de tempo, pela dispersão entre diferentes linguagens e pela ausência de políticas específicas, o que implicava também restrições à autonomia docente.

Além disso, observou-se a predominância de abordagens centradas nos elementos sonoros, com pouca articulação entre práticas de composição, execução e apreciação musical, o que contribui para a limitação e superficialização do ensino musical, bem como para a perda de sua especificidade. Para Ortiz (2020), a polivalência tem gerado efeitos estruturais que comprometem a consolidação da Música como campo de conhecimento no currículo escolar.

A autora conclui que, apesar dos avanços normativos, as Secretarias de Educação continuam elaborando editais sem definir linguagens específicas, mantendo a ambiguidade da prática docente no ensino de Arte.

O estudo realizado por Carmo et al. (2018), que investiga o ensino de Artes na rede municipal de Montes Claros-MG, oferece importantes elementos empíricos para a compreensão dos impactos da presença e da ausência de educadores musicais na Educação Básica. Os resultados indicam que, embora todas as etapas e modalidades contem formalmente com professores habilitados na área de Artes, a presença de profissionais com formação específica em Música ocorre de maneira desigual e

restrita, concentrando-se majoritariamente na Educação Infantil, especialmente nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs).

Ainda nesse contexto, os dados revelam a predominância de professores formados em Artes Visuais, enquanto os professores licenciados em Música correspondem a 23% do total, o que já sinaliza uma assimetria estrutural na oferta da educação musical.

Ainda no que se refere a pesquisa feita em Montes Claros, no Ensino Fundamental, a situação mostra-se ainda mais limitadora. A disciplina Artes está presente apenas nos anos finais (8º e 9º anos) e, mesmo nesses anos, a quantidade de professores com formação específica em Música é reduzida quando comparada à de professores formados em Educação Artística ou Artes Visuais<sup>5</sup>. Como consequência direta dessa configuração, os autores indicam que os estudantes da rede municipal acabam tendo pouco acesso sistemático aos conteúdos musicais, apesar de existirem propostas curriculares que reconhecem a Música como uma das linguagens constitutivas da área de Artes. A ausência significativa de educadores musicais limita, assim, a efetivação dos conteúdos previstos nos documentos oficiais, restringindo a Música a um espaço curricular frágil, descontínuo e dependente das condições locais de oferta docente.

Esse cenário torna-se ainda mais contraditório quando analisado à luz das diretrizes curriculares municipais. Na primeira fase da pesquisa, os autores identificaram que a própria Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros reconhece os limites pedagógicos da polivalência docente e recomenda de forma clara que os professores de Artes ministrem suas aulas de acordo com sua formação acadêmica específica, evitando atuar em linguagens artísticas para as quais não possuem habilitação. Segundo o documento analisado, tal orientação tem como

---

<sup>5</sup> A expressão "formados em Educação Artística" refere-se a professores que concluíram sua graduação sob a vigência da Lei nº 5.692/1971, a qual instituiu a disciplina de Educação Artística e gerou uma demanda por docentes atendida por meio de licenciaturas polivalentes de curta duração — com média de dois anos —, nas quais um mesmo profissional era habilitado a atuar em Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas simultaneamente (Brasil, 1971; Rosa, 2005 *apud* Alvarenga; Silva, 2018). Esses cursos foram extintos pela LDB nº 9.394/1996, que passou a exigir licenciatura plena para a docência na Educação Básica. Considerando que a Lei 5.692/1971 vigorou até 1996 e que os últimos cursos polivalentes foram sendo gradualmente substituídos ao longo da década de 1990, estima-se que os professores ainda em exercício com essa formação tenham iniciado sua graduação entre as décadas de 1970 e início de 1990, o que corresponde, em 2025, a profissionais com aproximadamente 50 anos ou mais. Trata-se, portanto, de uma geração de docentes cujo perfil de formação reflete um modelo pedagógico superado pela legislação vigente, mas ainda presente nos quadros de muitas redes municipais de ensino (Penna, 2004; Alvarenga; Silva, 2018).

objetivo valorizar o currículo escolar em Artes em suas quatro linguagens — Música, Artes Visuais, Teatro e Dança —, permitindo maior aprofundamento e direcionamento das práticas pedagógicas (Montes Claros, 2012, p. 41). Entretanto, a pesquisa confirma que essa diretriz normativa não se efetiva plenamente na prática, uma vez que a escassez de educadores musicais faz com que a polivalência permaneça como solução estrutural, ainda que não assumida como escolha pedagógica consciente. Desse modo, o estudo de Montes Claros revela que diretrizes curriculares contrárias à polivalência dependem de condições institucionais concretas — como o provimento de professores especialistas, a organização da carga horária e a valorização profissional — para se efetivarem no cotidiano escolar, conforme sinalizam estudos críticos no campo da educação musical (Del Ben, 2001; Penna, 2018a)

A pesquisa intitulada *Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08*, desenvolvida por Figueiredo e Meurer (2016), analisa os impactos da referida legislação a partir de uma ampla investigação documental em sistemas educacionais estaduais e municipais da região Sudeste do Brasil, examinando diretrizes curriculares, notícias institucionais e editais de concursos públicos. Os resultados indicam que, embora a legislação tenha reconhecido a Música como conteúdo curricular obrigatório, sua efetivação ocorre de forma heterogênea e marcada por interpretações diversas nos diferentes contextos educacionais. No que se refere à atuação docente, observa-se a permanência significativa da prática polivalente no ensino de Artes, sobretudo em sistemas que mantêm a disciplina genérica “Arte” e contratam professores sem delimitação clara de linguagem artística. Nesse cenário, mesmo quando licenciados em Música passam a integrar os quadros docentes — seja por meio de editais que aceitam essa formação para o cargo de professor de Arte, seja por vagas específicas —, sua atuação frequentemente se dá de modo limitado ou subordinado à lógica polivalente, o que restringe a profundidade e a continuidade do ensino musical. A pesquisa assinala ainda que a Música figura entre as linguagens menos presentes no currículo escolar, sendo muitas vezes deslocada para atividades pontuais ou extracurriculares, atestando um descompasso persistente entre a normatização legal e as condições concretas de implementação nos sistemas educacionais.

Apesar de reconhecer que esse descompasso ainda se mostra evidente em diversos sistemas educacionais, Figueiredo e Meurer (2016) enfatizam, em tom prospectivo, que a prática da polivalência vem sendo progressivamente superada em

contextos que passaram a contratar professores especialistas para cada linguagem artística, a exemplo de redes como Florianópolis, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Natal (Figueiredo; Meurer, 2016, p. 4). Esses movimentos sinalizam mudanças importantes nas práticas de ensino de Artes, ainda que ocorram de maneira lenta e descontínua, apontando uma reconfiguração gradual do lugar das linguagens artísticas no currículo escolar. Os autores ressaltam que, embora nenhum documento legal proíba explicitamente a polivalência — o que permite interpretações variadas da legislação —, essa concepção não encontra respaldo na literatura brasileira sobre o ensino de Artes, que defende a formação e a atuação docente em áreas específicas. Assim sendo, o estudo registra que a consolidação futura da presença de profissionais especialistas nas escolas dependerá de ações efetivas e investimentos contínuos na educação pública, muitos dos quais já foram iniciados. A continuidade desses esforços, segundo os autores, é fundamental para garantir uma educação de qualidade, assegurando a atuação de professores habilitados em Música e nas demais áreas artísticas nos diferentes sistemas educacionais brasileiros.

### **3.2.2 Música como disciplina específica: experiências municipais consolidadas (Itupeva, Seropédica, Porto Alegre)**

No município de Itupeva, no estado de São Paulo, a disciplina de Música passou a ser regida por professores especialistas a partir de 2015. Na dissertação de Silva (2021), o autor investigou a construção do currículo municipal de Música, analisando teorias curriculares, o processo de elaboração do documento e o papel da música como disciplina específica na Educação Básica. Um dos resultados iniciais apontados pelo estudo foi a inexistência de um norte curricular comum, fazendo com que cada professor planejasse as aulas segundo sua própria trajetória formativa, o que produzia heterogeneidade e falta de unidade pedagógica entre as escolas do município. A pesquisa identificou a necessidade de uma proposta curricular coesa e alinhada entre Secretaria Municipal de Educação e os professores, além da necessidade de revisões periódicas do documento e investimentos em recursos materiais e formação continuada. Apesar dos desafios, Silva (2021) reconhece que “é inegável a grande acessibilidade que o município proporcionou à educação musical brasileira, ofertando a Música como disciplina” (p. 88).

A dissertação *A implementação do ensino de música na rede municipal de Seropédica/RJ: desafios e perspectivas*, de Márlon Souza Vieira (2016), analisa de forma aprofundada o processo de oferta regular da disciplina de Música na Educação Básica a partir de um estudo de caso municipal, oferecendo contribuições relevantes para a compreensão da Música como componente curricular específico no Ensino Fundamental. O autor argumenta que a inserção da chamada “matéria música” no currículo da rede municipal de Seropédica ocorreu por meio de iniciativa legislativa própria, anterior, inclusive, à Lei Federal nº 11.769/2008. A Lei Municipal nº 289/2005 incluiu formalmente a Música no currículo do Ensino Fundamental, prevendo seu desenvolvimento em dimensões teóricas e práticas, o que indica um movimento pioneiro de reconhecimento da educação musical como área de conhecimento no âmbito do sistema municipal de ensino.

Entretanto, a pesquisa mostra que essa institucionalização inicial ocorreu sem a criação simultânea de cargos efetivos para professores especialistas, o que comprometeu a efetivação contínua do ensino de Música nas escolas. Para suprir essa lacuna, o município recorreu, em um primeiro momento, a parcerias com uma associação musical filantrópica, reconhecida por legislação municipal anterior, e à criação de cargos vinculados a projetos musicais específicos, como direção de fanfarra, coral e projetos culturais. Embora essas ações tenham contribuído para a manutenção de práticas musicais no município, elas se mostraram insuficientes para garantir a consolidação da Música como componente curricular regular e universalizado na rede municipal de ensino.

Um avanço estrutural significativo ocorre com a promulgação da Lei Municipal nº 425/2012, que instituiu oficialmente os cargos de professor de Música na estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica, com definição de atribuições, carga horária e provimento por concurso público. A partir dessa legislação, foi realizado, em 2013, o primeiro concurso público específico para professores de Música, com a oferta de 20 vagas — número expressivo quando comparado a concursos realizados em outros municípios da região, que geralmente ofertaram entre uma e cinco vagas. Esse dado sinaliza um investimento institucional relevante por parte do município na área da educação musical.

A atuação efetiva de professores habilitados em Música na rede municipal tem início em 2014, com a posse dos aprovados em concurso público. Esses profissionais passaram a atender escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental — anos

iniciais e finais —, assumindo o ensino de Música como componente curricular. Contudo, a implementação não ocorreu de forma universal, uma vez que apenas 15 das 45 unidades escolares da rede foram contempladas, o que evidencia um processo de inserção gradual e ainda restrito da área no sistema educacional.

No cotidiano escolar, a atuação dos professores de Música foi marcada por avanços e desafios. A pesquisa expõe que esses profissionais desenvolveram práticas pedagógicas próprias da área, contribuindo para a ampliação do acesso dos estudantes à educação musical. Ao mesmo tempo, enfrentaram limitações relacionadas à infraestrutura das escolas, à disponibilidade de espaços adequados, à oferta de materiais didáticos e à necessidade de formação continuada. Ainda assim, as informações coletadas junto a diretores e equipes escolares demonstram que a presença dos professores de Música foi amplamente percebida de forma positiva, sendo considerada um avanço para a qualidade do ensino e para a organização curricular das escolas atendidas.

A pesquisa conclui que a experiência de Seropédica revela que a existência de uma lei municipal que inclui a Música no currículo, embora fundamental, não garante por si só a efetivação do ensino musical. A consolidação da Música como componente curricular depende da articulação entre normatização legal, criação de cargos específicos, provimento por concurso público, organização curricular, ampliação do atendimento a todas as unidades escolares e investimento contínuo na valorização e na formação dos professores. Por esse ângulo, o caso de Seropédica oferece um referencial empírico relevante para a análise de outros contextos municipais, ao comprovar que a institucionalização da educação musical se constitui como um processo gradual, marcado por avanços, limites e disputas no interior das políticas educacionais locais.

A tese de doutorado intitulada *O status da disciplina Música no currículo escolar* (Soares, 2019) investiga a posição ocupada pela Música no currículo a partir de um estudo empírico realizado em 19 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, nas quais a Música é ofertada como disciplina integrante do currículo regular e ministrada por professores especialistas. Ao analisar a atuação docente nesse contexto, o autor sustenta que, mesmo quando a Música se encontra institucionalizada como componente curricular autônomo, com professores habilitados atuando diretamente nas escolas, sua prática profissional ainda é atravessada por disputas simbólicas e curriculares que impactam seu reconhecimento no cotidiano

escolar. Os dados revelam que os professores de Música desenvolvem práticas pedagógicas próprias da área, com planejamento, avaliação e organização de conteúdos específicos, porém convivem com uma hierarquização curricular que atribui maior prestígio a disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática. A pesquisa aponta que a autonomia formal da disciplina Música — expressa na existência de aulas regulares, professores especialistas e inserção no currículo — não é, por si só, suficiente para garantir um status elevado no interior da escola, uma vez que fatores externos ao espaço escolar (políticas educacionais, avaliações em larga escala, discursos sociais sobre utilidade do conhecimento) e fatores internos (organização do tempo escolar, infraestrutura, expectativas de gestores e colegas docentes) continuam a influenciar a forma como a disciplina é percebida e valorizada. Ainda assim, o estudo sinaliza que a presença da Música como disciplina específica cria condições objetivas mais favoráveis para a atuação profissional qualificada, para a consolidação de práticas pedagógicas consistentes e para a construção de uma identidade docente mais reconhecida, sinalizando que a disciplinarização da Música representa um passo fundamental — ainda que não conclusivo — no processo de fortalecimento curricular da educação musical nos sistemas municipais de ensino.

A leitura articulada das experiências de Itupeva, Seropédica e Porto Alegre indica que a institucionalização da Música como disciplina específica na Educação Básica, embora juridicamente possível e pedagogicamente defensável, permanece condicionada por limites estruturais que impedem sua consolidação plena nos sistemas municipais de ensino. Em Itupeva, a presença de professores especialistas desde 2015 e a oferta da Música como disciplina representam um avanço inegável em termos de acesso; contudo, a ausência inicial de um referencial curricular comum produziu fragmentação pedagógica e expôs a fragilidade de políticas que delegam exclusivamente ao professor a responsabilidade pela organização curricular da área. Em Seropédica, o percurso comprova de forma ainda mais explícita que a existência de lei municipal e a criação de cargos por concurso público são condições necessárias, mas não suficientes, uma vez que a implementação gradual, a cobertura parcial das escolas e as descontinuidades institucionais desvelam os limites de uma institucionalização sustentada apenas no plano normativo. Já em Porto Alegre, mesmo em um contexto no qual a Música se apresenta como disciplina autônoma no currículo regular e é ministrada por professores habilitados, a pesquisa evidencia a permanência de hierarquias curriculares que relegam a Música a um status inferior,

demonstrando que o reconhecimento simbólico da área não decorre automaticamente de sua formalização curricular. Em conjunto, esses casos permitem afirmar que a disciplinarização da Música, quando não acompanhada de políticas curriculares integradas, valorização institucional efetiva e condições concretas de trabalho docente, corre o risco de se converter em uma institucionalização apenas formal, insuficiente para garantir continuidade, qualidade pedagógica e equidade no acesso à educação musical. Assim, a Música segue ocupando um lugar instável no currículo escolar, permanentemente disputado, o que reforça a necessidade de compreendê-la como campo de conhecimento que exige decisões políticas claras, sustentadas e coerentes nos sistemas municipais de ensino.

Diante das experiências analisadas, torna-se pertinente aprofundar a investigação em um contexto municipal que, além de apresentar avanços na consolidação curricular da Música, compartilha proximidade territorial, histórica e cultural com o município de Guaramirim. Logo, o município de Timbó, em Santa Catarina, caracteriza-se como um caso particularmente relevante para esta pesquisa. Inserido no mesmo contexto regional do Vale do Itajaí, Timbó apresenta características socioeconômicas, culturais e administrativas semelhantes às de Guaramirim, o que possibilita uma análise comparativa mais situada e menos abstrata das políticas curriculares para a educação musical. Diferentemente dos municípios anteriormente analisados, Timbó se destaca por oferecer a Música como disciplina estruturada e contínua ao longo das etapas da Educação Básica, com professores especialistas atuando de maneira sistemática e amparados por documentos curriculares próprios. Assim, a escolha de Timbó como município de referência não se dá apenas por seus resultados educacionais, mas por constituir um exemplo concreto de institucionalização da Música em um contexto cultural próximo, permitindo compreender como decisões políticas locais, organização curricular e valorização profissional podem produzir arranjos mais consistentes para a educação musical. A análise do caso de Timbó, assim, cumpre papel estratégico nesta pesquisa ao oferecer elementos empíricos para refletir sobre possibilidades reais de implantação e fortalecimento da disciplina de Música no município de Guaramirim, respeitando suas especificidades regionais e administrativas.

#### **4 A MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: ANÁLISE COMPARATIVA E REFERÊNCIAS PARA INSTITUCIONALIZAÇÃO**

Este capítulo apresenta a análise dos contextos curriculares de municípios catarinenses selecionados, considerando a presença da Música como componente curricular na rede pública municipal — tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental — com vistas a subsidiar a reflexão sobre a possibilidade de implementação progressiva dessa disciplina no Ensino Fundamental de Guaramirim.

Inicialmente, é analisado o município de Timbó, tomado como referência por apresentar um currículo consolidado na área, com oferta de Música ao longo da Educação Básica. Em seguida, examina-se o caso de Guaramirim, buscando compreender a organização atual da área no município, no qual a Música se encontra presente na Educação Infantil e vinculada à disciplina de Artes, sem configuração como componente curricular autônomo no Ensino Fundamental. Por fim, realiza-se uma análise comparativa entre os dois contextos, evidenciando aproximações, diferenças e elementos que contribuem para a discussão sobre a institucionalização da Música como componente curricular.

Com a finalidade de identificar municípios catarinenses que dispõem de diretrizes ou matrizes curriculares específicas para Música e que a ofertam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, foi realizado um levantamento preliminar por meio de contato telefônico com as Secretarias Municipais de Educação de dez cidades das regiões Norte e Vale do Itajaí: Araquari, Schroeder, Corupá, Indaial, Timbó, Jaraguá do Sul, Massaranduba, Barra Velha, Pomerode e São Bento do Sul. Constatou-se que todas essas redes municipais tomam como referência o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) para a elaboração de seus currículos locais, conforme previsto no regime de colaboração entre Estado e municípios. A partir desse documento estadual — que organiza as linguagens artísticas na área de Arte e define competências, habilidades e progressões de aprendizagem — os municípios elaboram seus instrumentos curriculares internos, tais como diretrizes, matrizes e planos de ensino, variando quanto ao grau de detalhamento destinado à área de Música.

Dos dez municípios consultados nas regiões Norte e Vale do Itajaí, apenas Timbó apresentava a Música sendo ofertada tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, com presença estruturada na Educação Infantil e como

componente curricular específico (disciplina) no Ensino Fundamental, com professores habilitados na área e desvinculada do componente curricular Arte. Diferentemente do que ocorre na maior parte dos municípios catarinenses, nos quais a Música permanece integrada à disciplina de Arte na condição de unidade temática.

#### 4.1 TIMBÓ/SC: PERFIL MUNICIPAL, CONTEXTO EDUCACIONAL E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MÚSICA

##### 4.1.1 Perfil municipal e contexto educacional

Timbó é um município localizado no Vale do Itajaí, em Santa Catarina, conhecido como a "Pérola do Vale". Fundado em 1869 pelo imigrante alemão Frederico Donner, consolidou-se como referência regional em qualidade de vida, gestão pública e desenvolvimento econômico. De acordo com o Censo Demográfico 2022, sua população era de 46.099 habitantes, e, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística com data de referência em 1º de julho de 2025, chegou a 49.768 moradores, devendo ultrapassar 50.000 habitantes em 2026, caso mantenha a tendência de crescimento observada nos últimos anos (IBGE, 2022, 2025).

Timbó tem se destacado em indicadores de qualidade de vida e gestão municipal: conquistou por três vezes consecutivas o prêmio Band Cidades Excelentes, avaliação que considera múltiplos indicadores sociais, econômicos e de governança (Prêmio Cidades Excelentes, 2023) e, em 2022, foi classificada pela Revista IstoÉ como a melhor cidade do Brasil para se viver entre municípios com até 50 mil habitantes, em ranking que avaliou os 5.570 municípios brasileiros a partir de indicadores fiscais, econômicos, sociais e digitais (Jornal Café, 2022).

No plano educacional, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023 situam Timbó em posição de destaque no quadro catarinense. A rede municipal obteve média 6,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental — acima da média nacional (6,0) e da média estadual de Santa Catarina (6,4) —, com escolas municipais registrando índices expressivos, como 8,2 (Escola Municipal São Roque) e 8,0 (Escola Municipal Erwin Prade). Nos anos finais, o município alcançou 5,7, também superior às médias nacional (5,0) e estadual (5,2) (INEP, 2024). Esses resultados contribuem para situar Timbó como referência

regional não apenas em termos de políticas curriculares para a Música, mas de qualidade educacional mais ampla — condição que qualifica sua experiência como modelo analítico pertinente para os propósitos desta dissertação.

No que se refere à produção acadêmica específica sobre o contexto educacional de Timbó, o levantamento realizado junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ao Portal de Periódicos da CAPES e a bases de busca acadêmica não identificou, até o momento desta pesquisa, dissertações, teses ou artigos científicos que tomem a rede municipal de ensino de Timbó como objeto de investigação — especialmente no campo da educação musical, do currículo de artes ou das políticas educacionais locais. Os dois estudos localizados que mencionam Timbó como recorte empírico abordam, respectivamente, práticas de cartografia escolar numa escola da rede estadual (Kaucz; Batista, 2026) e a história de implantação de um centro de educação profissional estadual (Schneider Hinsching; Plácido, 2023), sem relação com os documentos e práticas curriculares da rede municipal analisados nesta dissertação. Essa escassez confirma o caráter inédito da análise aqui empreendida e justifica o recurso direto às fontes primárias — os documentos curriculares oficiais do município — como principal base documental do estudo.

#### **4.1.2 Políticas curriculares e institucionalização da Música em Timbó**

As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação de Timbó/SC constituem um documento de 160 páginas que sistematiza o currículo da Rede Municipal de Ensino, atuando como instrumento norteador das práticas pedagógicas e administrativas das escolas. Sua elaboração decorreu de um processo coletivo, envolvendo profissionais da Educação do município, fundamentado em referenciais legais e normativos nacionais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019). Além desses documentos, as Diretrizes timboenses consideram a pluralidade cultural, histórica e social da comunidade local, incorporando tradições e identidades que compõem a realidade municipal.

Na apresentação do documento, encontra-se a referência a Frigotto (1999), que compreende a educação como processo de desenvolvimento das potencialidades humanas e de apropriação do "saber social", ou seja, dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes produzidos historicamente em resposta às necessidades coletivas. Sob esse enfoque, a formação integral dos sujeitos se constitui como objetivo central, abarcando dimensões físicas, sociais, culturais, políticas, filosóficas, profissionais e afetivas, sempre pautadas em princípios éticos, políticos e estéticos.

A concepção de Educação presente nas Diretrizes insere-se no campo da perspectiva histórico-cultural, entendendo o ser humano em sua integralidade: biológica, afetiva, estética, material, lúdica e social. Essa compreensão alinha-se diretamente com as proposições da BNCC e do Currículo Base do Território Catarinense, que corroboram o princípio da equidade e da valorização da diversidade, orientando para uma formação ampla, inclusiva e flexível. Dessa forma, os sujeitos são compreendidos como portadores de múltiplas competências, direitos de aprendizagem e potencialidades, que devem ser estimulados à autossuperação e ao aprimoramento contínuo, por meio de uma educação científica, cultural, social e estética, em consonância com a legislação vigente.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Municipais de Timbó/SC configuram-se como um documento normativo que, além de orientar as práticas pedagógicas e administrativas, reafirma o compromisso da rede municipal com a promoção da equidade no processo de ensino e aprendizagem. Constituem-se também como base para a revisão das Matrizes de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil e das Matrizes de Habilidades do Ensino Fundamental, consolidando-se como referência essencial para as políticas educacionais do município.

### **Arte e Música na Educação Infantil em Timbó**

As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação de Timbó/SC (2020) reconhecem a Arte e a Música como dimensões constitutivas da formação integral do educando. No plano da Educação Infantil, a música é compreendida não apenas como prática recreativa ou instrumental — reduzida a festas, rotinas e datas comemorativas —, mas como linguagem formativa essencial, entendida como forma e conteúdo estético de forte dimensão sensível, vinculada ao desenvolvimento da comunicação, da expressão e da postura crítica do estudante frente ao mundo. Além disso, as

diretrizes apontam para uma concepção curricular ampliada, que busca integrar ciência, arte e cultura, indo além da simples transmissão de conteúdos (Timbó, 2020, p. 13). Essa perspectiva insere-se em um projeto educacional que prioriza a formação integral, o respeito à diversidade e a equidade no processo de ensino e aprendizagem (Timbó, 2020, p. 124).

### **A consolidação das diretrizes curriculares municipais de Timbó para a educação musical infantil**

O Programa de Musicalização Infantil de Timbó/SC tem suas origens nas proposições apresentadas em 2018 por Bruna Hedler e Matheus Pacher – in memoriam –, que trouxeram à pauta a necessidade de estruturar a presença da Música na Educação Infantil da rede municipal. No segundo semestre de 2019, foi elaborado o primeiro documento orientador, fruto da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e uma equipe de consultoria em Educação, ancorado em referenciais múltiplos: o projeto inicial de 2018, as diretrizes legais e pedagógicas de âmbito nacional e estadual, além de literatura especializada em educação musical na infância. Sua oficialização ocorreu em 15 de dezembro de 2020, estabelecendo-o como diretriz curricular do município, com o propósito de assegurar a música como componente essencial do processo formativo desde a primeira etapa da educação básica.

Esse movimento insere-se em uma perspectiva de articulação entre experiências regionais e referenciais mais amplos. A inspiração na versão de 2017 do Projeto de Musicalização Infantil de Blumenau/SC evidencia a busca por práticas consolidadas e reconhecidas, ao mesmo tempo em que o documento timboense se adapta às demandas e especificidades locais. Assim, o programa expressa intencionalidade em situar a Música não apenas como prática complementar, mas como linguagem estruturante da formação da criança, em diálogo com Swanwick (2003), para quem a educação musical deve equilibrar compreensão musical ativa, expressão criativa e reflexão crítica, garantindo aprendizagens significativas.

Entre os objetivos elencados, encontram-se a exploração do som, do silêncio e da música; a expressão musical por meio da voz, do corpo, de objetos sonoros e instrumentos; o desenvolvimento da percepção, sensibilidade, imaginação, autonomia e criatividade; a apropriação de conceitos musicais; e a ampliação do repertório musical (Blumenau, 2017). Tais metas articulam-se com a perspectiva de Ostrower

(2013), que compreende a criatividade como faculdade essencial do ser humano, indispensável para sua plena realização individual e social. Desse modo, o Programa de Musicalização Infantil de Timbó expressa uma concepção de música como linguagem educativa capaz de integrar dimensões cognitivas, estéticas e sociais, reafirmando-a como direito da criança e como prática pedagógica fundamental no currículo escolar.

Ainda que se trate de uma versão inicial, reconhece-se que, diante das transformações sociais e educacionais, torna-se necessário atualizar periodicamente suas diretrizes, a partir da compreensão de que os currículos são construções históricas e devem ser constantemente revisitados para responder às demandas do presente (Sacristán, 2000).

O documento ressalta que a presença da música na Educação Infantil tem sido cada vez mais debatida por diferentes áreas do conhecimento, como a educação musical, psicologia, pedagogia, sociologia e filosofia. Nesse cenário, frisa-se a contribuição da professora Dra. Maura Penna (2010), pesquisadora brasileira atuante na área de fundamentação e práticas pedagógicas da educação musical. Para a autora, a musicalização constitui um processo educacional orientado que, ao promover a participação mais ampla na cultura socialmente produzida, desenvolve esquemas de percepção, expressão e pensamento indispensáveis à compreensão da linguagem musical. Esse processo possibilita que o indivíduo se aproprie criticamente das diversas manifestações musicais presentes em seu meio, inserindo-se de forma ativa e reflexiva em sua realidade sociocultural. Assim, a música é compreendida não apenas como linguagem artística, mas também como dimensão formativa voltada ao desenvolvimento integral do sujeito (Penna, 2010).

A musicalização infantil contribui para o desenvolvimento integral da criança, que passa a ser reconhecida como protagonista da ação pedagógica. O programa fundamenta-se em princípios de educadores musicais que marcaram a pedagogia contemporânea, como R. Murray Schafer, Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Edgar Willems e Hans-Joachim Koellreutter, entre outros. Cada abordagem, a critério do professor de Música, pode ser mobilizada em consonância com as diretrizes do programa, garantindo uma prática diversificada e consistente.

Com base nessa perspectiva pedagógico-musical ampliada, o Programa de Musicalização Infantil abre múltiplas possibilidades de atuação. Entre elas estão as histórias sonorizadas, o canto, a expressão corporal associada à música, a escuta

ativa e consciente, além de práticas de criação, improvisação e composição musical. Também são propostas conexões entre o visual e o sonoro, por meio do uso de partituras não convencionais, como recurso de registro e expressão criativa. Por conseguinte, o fazer musical é concebido como uma experiência prazerosa, significativa e condizente com as necessidades e especificidades próprias da infância, dialogando com a concepção de Schafer (1991), para quem a vivência sonora deve ser também um exercício de sensibilidade e consciência ambiental.

O documento consultado enfatiza que o canto constitui um dos elementos centrais da musicalização na Educação Infantil, sendo reconhecido em diferentes contextos e culturas como prática essencial para o desenvolvimento infantil. Beatriz Ilari e Angelita Broock (2017) enfatizam a importância do canto na educação infantil, afirmando sua contribuição para o desenvolvimento musical e para aspectos relacionados à linguagem, à memória e à organização temporal da criança. Nessa perspectiva, salienta-se a necessidade de selecionar repertórios vocais adequados à faixa etária e compatíveis com a tessitura infantil, garantindo experiências musicais prazerosas e seguras. Além disso, Gaborim-Moreira e Egg (2018) assinalam a responsabilidade dos professores quanto à preparação vocal, ao cuidado com a saúde da voz e à adoção de práticas preventivas no cotidiano pedagógico. As autoras indicam que a voz é o principal instrumento de trabalho docente, exigindo não apenas o uso consciente, mas também o domínio de aspectos técnicos como postura, respiração, fonação e articulação. De igual modo, apontam a necessidade de formação específica, uma vez que muitos professores utilizam a voz de maneira intensa sem orientação adequada, o que pode levar a distúrbios vocais e comprometer a prática pedagógica.

Essas orientações dialogam com abordagens clássicas da educação musical. Segundo os princípios do método Kodály, sistematizados por Erzsébet Szönyi (1990), o canto constitui o ponto de partida do aprendizado musical, por ser o meio mais natural de expressão da criança e base para o desenvolvimento da escuta, da afinação e da musicalidade. De modo semelhante, Dalcroze (1967) compreende o canto aliado ao movimento como recurso fundamental para a interiorização rítmica e para a vivência estética, confirmando a importância de experiências musicais corporais e vocais desde a infância, perspectiva reforçada por estudos recentes, como o de Habert (2023), que atualiza a rítmica dalcroziana na educação infantil com ênfase na integração escuta-movimento-voz para a formação integral.

Na Educação Infantil do município, há 11 Núcleos de Educação Infantil (NEIs) e 12 Unidades Pré-Escolares (UPEs). O Programa de Musicalização Infantil é desenvolvido por professores especializados em educação musical, contando atualmente com um professor efetivo e dois profissionais em caráter temporário (ACTs), que atuam diretamente nas 12 UPEs. Ressalta-se que, nos 11 NEIs, não há, no momento, atuação de professores de música.

O atendimento ocorre em encontros semanais, com duração aproximada de 45 minutos para as turmas de UPEs, sendo que o registro pedagógico é realizado durante o desenvolvimento das atividades com os grupos.

Os encontros podem ocorrer tanto na sala de referência como em outros espaços, desde que estes assegurem condições adequadas de concentração e minimizem interrupções. Sempre que possível, o(a) professor(a) de música é incentivado(a) a planejar suas ações de forma articulada aos projetos pedagógicos mais amplos da UPE, dispondo de autonomia para organizar o planejamento em diferentes formatos — semanal, quinzenal ou mensal.

Destaca-se, ainda, a importância da colaboração entre docentes como fator de aprimoramento profissional: o programa prevê reuniões mensais no período de Hora-Atividade, reunindo os professores de musicalização para compartilhar experiências exitosas, discutir desafios, socializar pesquisas e referências bibliográficas, analisar encaminhamentos legais, planejar coletivamente e aprofundar estudos voltados à educação musical na infância. Tais encontros se transformam em momentos privilegiados de formação continuada, fortalecendo a prática pedagógica e qualificando o atendimento às crianças.

Além da atuação nas UPEs, o município de Timbó oferta o ensino de Música também do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nessa etapa, o atendimento é realizado por três professores efetivos e um professor em caráter temporário, todos habilitados em Música, distribuídos entre as 7 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal. A carga horária prevista é de uma aula semanal de 45 minutos para cada turma, assegurando continuidade e progressão da formação musical ao longo de toda a escolarização nos anos iniciais.

### **A elaboração das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental em Timbó**

O documento Matrizes Curriculares Municipais do Ensino Fundamental de Timbó (2023) destaca, em sua introdução, que a construção da Matriz Curricular

resultou de um processo coletivo e criterioso de adaptação e desenvolvimento, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência central. O trabalho foi realizado em colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), coordenadores e professores da rede municipal de ensino, que desempenharam papel fundamental ao contribuir com suas experiências e perspectivas. Dessa forma, buscou-se assegurar que as diretrizes da BNCC fossem interpretadas e aplicadas de modo sensível, adequado e significativo às necessidades educacionais dos estudantes de Timbó.

### **O Ensino de Artes na Matriz Curricular do Ensino Fundamental de Timbó (2023)**

O documento estabelece que o ensino de Artes ocupa lugar essencial na formação cultural e sensível dos estudantes. Historicamente, a nomenclatura "Educação Artística" foi oficializada em 1971, mas, a partir da LDB nº 9.394/1996, a Arte passou a ser reconhecida como componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica (Timbó, 2023, p. 13). O texto destaca que a Arte na escola deve promover o respeito às diferentes culturas, oportunizando o contato com Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, conforme orienta a BNCC de 2018, que organiza o componente em múltiplas linguagens (Timbó, 2023, p. 12–13).

A BNCC é citada como referência fundamental, sobretudo ao estabelecer as seis dimensões de aprendizagem em Arte — criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (p. 13-14). Essas dimensões expressam a importância de um aprendizado que não se limita à técnica ou ao código, mas que valoriza a experiência estética, a autoria e a vivência artística como práticas sociais. Assim, os estudantes são vistos como protagonistas de seus processos criativos, construindo sentido a partir de repertórios individuais e coletivos.

O texto afirma que as artes visuais podem articular-se de forma integrada com a dança, o teatro, a música, a literatura e o cinema, de acordo com o conceito de artes integradas (p. 21). Essa perspectiva favorece a construção de projetos coletivos e interdisciplinares, aproximando os estudantes das práticas culturais e das novas tecnologias de comunicação.

## **A Música na Matriz Curricular do Ensino Fundamental de Timbó (2023)**

A proposta pedagógica apresentada nas Matrizes Curriculares Municipais do Ensino Fundamental de Timbó (2023) organiza o ensino de música como uma experiência lúdica, criativa e sensível, que ultrapassa a visão estritamente técnica ou teórica da disciplina. Diferente de abordagens centradas apenas na alfabetização musical, o documento valoriza práticas ativas que permitam aos estudantes vivenciarem a música como linguagem artística plena e socialmente significativa.

Conforme estabelece a BNCC (2018), a música constitui-se como forma de expressão que se materializa por meio dos sons, os quais adquirem sentido tanto na dimensão subjetiva quanto nas interações sociais, como resultado de valores e saberes culturalmente construídos. Assim, a proposta timboense enfatiza que a ampliação dos conhecimentos musicais ocorre pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros, articulando repertórios culturais diversos, próximos ou distantes da vivência dos estudantes.

Embora reconheça a relevância da tradição erudita e técnica na formação musical, o documento realça que, desde meados do século XX, novas práticas pedagógicas vêm ganhando espaço, pautadas pela integração das dimensões corpórea-sensorial, afetivo-subjetiva e estético-social (Timbó, 2023, p. 24). Segundo Moraes (*apud* Timbó, 2023, p. 24), tais dimensões são indissociáveis e articulam aspectos fisiológicos, psicológicos e socioculturais.

Nos Anos Iniciais, essa sensibilização ocorre por meio de jogos e brincadeiras que envolvem o corpo, a voz, os instrumentos musicais e diferentes materiais sonoros. Essa vivência contribui para o desenvolvimento da escuta musical, da performance e da criação, aspectos que, de acordo com o documento, devem estar integrados (Timbó, 2023, p. 25).

A prática pedagógica é organizada em três eixos: apreciação, performance e criação musical. A apreciação refere-se à escuta ativa e sensível, que transforma estímulos sonoros em percepções significativas, configurando-se como ato de (re)criação. Nessa linha, Murray Schafer (1991) propõe o conceito de ouvido pensante, que amplia a escuta para além da recepção passiva, convertendo-a em exercício de análise, percepção crítica e reflexão estética.

A performance é entendida como atividade coletiva e criadora, não restrita a talentos individuais ou a uma lógica de virtuosismo. Seu valor pedagógico reside na participação ativa de todos os estudantes, no engajamento e na cooperação.

Por fim, a criação musical abrange improvisação e composição, compreendidas como processos equivalentes de autoria. O documento enfatiza que criar música requer consciência intencional da organização sonora e capacidade expressiva (Timbó, 2023, p. 25). Nessa direção, a improvisação pode ser compreendida como prática que articula exploração, criação e expressão sonora, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como atenção, memória, interação social e criatividade, no contexto da formação integral da criança (Brito, 2003).

### **Integração entre a Musicalização Infantil e o Ensino Fundamental em Timbó/SC**

A análise das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Timbó (2020) revela que o município estruturou um programa específico de Musicalização Infantil, que reconhece a criança como protagonista do processo educativo e concebe a Música como linguagem formativa. Esse documento estabeleceu como eixos centrais a exploração sonora, a expressão vocal e corporal, a escuta ativa e a criação musical, fundamentando-se em perspectivas pedagógicas de autores como Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Murray Schafer e Hans-Joachim Koellreutter. A musicalização, nesse contexto, foi apresentada como experiência estética e social indispensável ao desenvolvimento integral, articulada ao brincar, ao movimento e às múltiplas linguagens da infância (Timbó, 2020, p. 56-60).

Já a Matriz Curricular Municipal do Ensino Fundamental (2023), ao tratar da área de Artes, reafirma a centralidade da Música no currículo, mas amplia o escopo das experiências, propondo que os estudantes avancem em três eixos pedagógicos: apreciação, performance e criação musical (Timbó, 2023, p. 25). Essa proposta mantém vínculos diretos com a base construída na Educação Infantil, mas a projeta para novos patamares de complexidade e reflexão. A escuta sensível, antes estimulada principalmente por meio de jogos sonoros e histórias musicais, passa a ser concebida como exercício crítico e reflexivo, em sintonia com a ideia de ouvido pensante de Schafer (1991).

Outro ponto de continuidade está na performance: se na Educação Infantil predominava a exploração espontânea do corpo, da voz e de instrumentos simples, no Ensino Fundamental a ênfase desloca-se para práticas coletivas mais estruturadas, que envolvem participação ativa, engajamento e cooperação. A criação musical, iniciada na infância com improvisações lúdicas, é expandida no Ensino

Fundamental para incluir processos conscientes de composição, em que a intencionalidade e a expressão de ideias e emoções se tornam elementos centrais. Assim, a perspectiva de Koellreutter sobre improvisação como prática formativa — que desenvolve autodisciplina, trabalho em grupo e criticidade — aparece como um elo teórico entre as duas etapas (Brito, 2003).

Assim, pode-se afirmar que Timbó construiu um percurso curricular em Música que se inicia na Educação Infantil e se consolida no Ensino Fundamental, promovendo continuidade, progressão e aprofundamento. A criança que vivencia a música como brincadeira, expressão e sensibilidade nos primeiros anos passa, na etapa seguinte, a reconhecer-se como sujeito criador, crítico e participante das práticas culturais de sua comunidade. Esse alinhamento entre os dois documentos curriculares municipais fortalece a identidade da educação musical em Timbó e indica uma concepção de currículo como processo histórico, aberto e em constante atualização, em consonância com o que propõe Sacristán (2000). O Quadro 4 sistematiza essa análise comparativa entre os dois documentos.

Quadro 4 - Análise da Música na Educação Infantil (2020) e no Ensino Fundamental (2023) – Timbó/SC

(continua)

| Aspectos            | Educação Infantil – Diretrizes (2020)   | Ensino Fundamental – Matrizes (2023)  |
|---------------------|---|---|
| Concepção da Música | Música como linguagem fundamental para o desenvolvimento integral da criança; vinculada ao brincar, à sensibilidade e à socialização.   | Música como expressão artística e cultural que articula apreciação, performance e criação; vista como prática estética e crítica.                   |
| Objetivos           | Exploração sonora; expressão vocal e corporal; desenvolvimento da sensibilidade; inserção crítica da criança em seu meio sociocultural. | Ampliar repertório musical; desenvolver escuta crítica; promover engajamento em práticas coletivas; estimular autoria criativa e reflexão estética. |
| Metodologias        | Brincadeiras musicais, histórias sonorizadas, canto, movimento corporal, partituras não convencionais.                                  | Metodologias ativas; escuta crítica (*ouvido pensante*); jogos sonoros; práticas de performance coletiva; improvisação e composição estruturada.    |
| Eixos pedagógicos   | Não sistematizados em categorias fixas; práticas integradas e lúdicas (voz, corpo, instrumentos, silêncio e som).                       | Três eixos organizadores: apreciação, performance e criação musical (p. 25).  |

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 4 - Análise da Música na Educação Infantil (2020) e no Ensino Fundamental (2023) – Timbó/SC

| (conclusão)           |   |   |
|-----------------------|---|---|
| Aspectos              | Educação Infantil – Diretrizes (2020)                         | Ensino Fundamental – Matrizes (2023)  |
| Dimensões destacadas  | Ênfase na imaginação, sensibilidade e criatividade infantil.  | Dimensões corpórea-sensorial, afetivo-subjetiva e estético-social (Moraes <i>apud</i> Timbó, 2023, p. 24).                  |
| Referenciais teóricos | Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Schafer, Koellreutter.       | Schafer (ouvido pensante); Koellreutter (improvisação como disciplina criativa); Moraes (dimensões da experiência musical). |
| Papel do estudante    | Criança como protagonista do brincar e da exploração musical. | Estudante como sujeito criador, crítico e participante ativo da cultura musical.  |

Fonte: Elaborado pelo autor

Síntese analítica: A comparação mostra que há uma linha de continuidade curricular em Timbó: a Educação Infantil (2020) introduz a Música como experiência lúdica e sensível, fundamentada no brincar e na exploração sonora, enquanto o Ensino Fundamental (2023) aprofunda essas experiências, sistematizando-as em eixos pedagógicos claros (apreciação, performance e criação). Essa progressão assegura que a criança transite de um contato espontâneo com a música para uma vivência crítica, reflexiva e criadora, em consonância com a BNCC (2018) e com a perspectiva histórico-cultural adotada pelo município.

#### 4.1.3 Análise crítica dos documentos curriculares de Timbó

A leitura crítica das Diretrizes Curriculares Municipais de Timbó (2020) permite identificar importantes avanços no plano conceitual e normativo, mas também desvela desafios e lacunas que merecem atenção. Do ponto de vista dos avanços, destaca-se a fundamentação teórica consistente do documento, ancorada na perspectiva histórico-cultural e em diálogo com a BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense. A opção por uma concepção de Educação que abarca dimensões biológica, afetiva, estética, lúdica e social confere às diretrizes uma visão de formação integral que vai além da mera organização de conteúdos, aproximando-se do que Moreira e Candau (2008) denominam currículo como projeto cultural. Esse

posicionamento representa um avanço qualitativo em relação a documentos que se limitam a transpor prescrições nacionais sem mediação teórica local.

No entanto, o documento apresenta uma limitação relevante que a análise descritiva não evidencia: a ausência de mecanismos explícitos de avaliação e monitoramento das diretrizes propostas. Embora o texto afirme o compromisso com a equidade e com a revisão periódica dos currículos, não são apresentados critérios, indicadores ou instâncias responsáveis pelo acompanhamento da implementação. Essa lacuna é pedagogicamente significativa, pois, como observa Sacristán (2000), um currículo prescrito que não dialoga com mecanismos de avaliação tende a permanecer como orientação formal, sem correspondência nas práticas cotidianas das escolas. No campo da educação musical, esse risco é ainda maior, dada a histórica marginalização da Música nos currículos e a dependência de condições institucionais específicas para sua efetivação.

Outra limitação identificável é a ausência de referências à formação continuada dos professores de Música como política municipal estruturada. Embora o documento mencione reuniões mensais de planejamento coletivo, não há previsão de programas sistematizados de capacitação, de articulação com universidades ou de mecanismos de atualização pedagógica. Del Ben (2010) e Figueiredo (2013) argumentam que a qualidade do ensino musical depende não apenas da presença de professores licenciados, mas de processos contínuos de desenvolvimento profissional que articulem teoria e prática no panorama escolar. A ausência dessa dimensão nas diretrizes de Timbó constitui uma fragilidade que, se não enfrentada, pode comprometer a sustentabilidade dos avanços já alcançados.

A análise do percurso curricular de Timbó, desenvolvida ao longo deste capítulo, permite formular um balanço crítico que vai além da descrição de suas conquistas. O conjunto de documentos examinados — as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2020) e as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental (2023) — sinaliza que Timbó construiu, ao longo de anos, um projeto curricular em Música que se distingue pela intencionalidade, pela progressão entre etapas e pela articulação entre documentos orientadores, quadro docente especializado e decisão político-administrativa. Esse percurso caracteriza o que a literatura sobre políticas públicas denomina institucionalização consolidada: quando uma política transcende o plano da intenção normativa e passa a estruturar práticas, rotinas e identidades profissionais no cotidiano das escolas (Mainardes, 2006; Ball, 2011).

Contudo, a análise crítica manifesta que essa institucionalização não é isenta de limitações e contradições internas. A primeira delas diz respeito à continuidade pedagógica entre os dois documentos: enquanto as diretrizes da Educação Infantil (2020) valorizam a criança como protagonista de um processo lúdico e exploratório, o documento do Ensino Fundamental (2023) introduz categorias mais formalizadas — como composição intencional e ouvido pensante — sem apresentar uma transição gradativa entre os dois registros. Essa descontinuidade de ênfases pode gerar rupturas na trajetória dos estudantes, especialmente para aqueles que encontram, no Ensino Fundamental, um ambiente de aprendizagem musical mais estruturado e exigente do que o vivenciado na infância. Swanwick (2003) alerta que a passagem da experiência musical espontânea para formas mais sistematizadas de aprendizado deve ser cuidadosamente mediada, respeitando o desenvolvimento da sensibilidade musical como processo contínuo. Portanto, uma possibilidade de melhoria seria a inclusão, nas matrizes do Ensino Fundamental, de um capítulo ou seção específica que tratasse da transição pedagógica entre etapas, com estratégias de acolhimento das experiências musicais prévias dos estudantes.

A segunda limitação identificada concerne ao diálogo entre os referenciais teóricos mobilizados e o contexto cultural local. Ambos os documentos de Timbó referenciam predominantemente autores da educação musical europeia — Schafer, Koellreutter, Dalcroze, Kodály, Willems — sem estabelecer um diálogo explícito com a produção acadêmica brasileira sobre educação musical no cenário escolar público, como os trabalhos de Penna (2008), Del Ben (2010), Queiroz; Marinho (2007) e Souza (2009). Essa ausência não invalida as escolhas teóricas realizadas, mas representa uma limitação na contextualização cultural das práticas musicais propostas. Timbó, município com forte herança cultural de imigração europeia e vida musical ativa — com tradições de bandas e festividades culturais —, poderia enriquecer seus documentos com referências que articulassem essas expressões locais ao currículo escolar, fortalecendo o diálogo entre escola, território e identidade cultural (Queiroz, 2004; Queiroz, 2013).

O conjunto de documentos examinados ao longo deste capítulo confirma que Timbó constitui referência analítica valiosa para esta dissertação, não por oferecer um modelo pronto a ser reproduzido, mas por demonstrar que a institucionalização da Música no Ensino Fundamental é um processo progressivo, construído ao longo do tempo. Iniciado em 2018 com proposições de profissionais da área, formalizado em

2020 nas diretrizes da Educação Infantil e ampliado em 2023 com as Matrizes do Ensino Fundamental, esse percurso demonstra que políticas curriculares eficazes dependem da articulação entre decisão política, construção documental coletiva e organização pedagógica. Os limites identificados nos documentos mostram que toda institucionalização permanece aberta a revisão, atualização e ampliação de seu alcance formativo. É nessa perspectiva que se analisa Guaramirim no capítulo seguinte, município que compartilha condições objetivas semelhantes, mas ainda não consolidou uma política curricular coesa para o Ensino Fundamental.

## 4.2 GUARAMIRIM/SC: PERFIL MUNICIPAL, CONTEXTO EDUCACIONAL E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MÚSICA

### 4.2.1 Perfil municipal e contexto educacional

Guaramirim é um município localizado na região Norte do estado de Santa Catarina, integrante da microrregião de Joinville. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, registrou 46.711 habitantes, com densidade demográfica de 174,61 hab/km<sup>2</sup>. Estimativas mais recentes projetam 51.009 habitantes em 2025, dado relevante para a compreensão da ampliação da demanda por políticas públicas, especialmente na Educação Básica.

A rede municipal de ensino é composta por 26 unidades escolares: 9 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 16 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e 1 Centro de Apoio Educacional (CAED) (Guaramirim, 2025e). Esses dados permitem dimensionar o alcance das políticas curriculares implementadas no município, especialmente no que se refere à institucionalização da Música como componente curricular na Educação Básica.

No campo educacional, a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos aproxima-se da universalização, situando Guaramirim em um cenário de ampla cobertura escolar no qual as questões de acesso cedem lugar à análise da organização curricular e das práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas. Esse quadro é reforçado pelos resultados do IDEB de 2023: a rede municipal alcançou média 7,1, índice superior à média nacional e o mais elevado já registrado pelo município, situando Guaramirim em posição de destaque no contexto educacional regional e estadual (INEP, 2024).

Esse conjunto de elementos situa Guaramirim como município com condições objetivas de ampliar a qualidade de suas políticas curriculares, tornando ainda mais relevante investigar como a Música é organizada no currículo da rede.

No que se refere à produção acadêmica, observa-se uma escassez significativa de pesquisas com foco direto no contexto educacional do município, especialmente no campo das Artes e das linguagens artísticas. Identificou-se apenas a dissertação de Schug (2024), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), que elabora um projeto de ensino de videodança para turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de Guaramirim. Embora o estudo não trate especificamente do ensino de Música nem da rede municipal, expõe a permanência da organização polivalente da disciplina de Arte, aspecto que se alinha às problemáticas discutidas nesta dissertação, sobretudo no que se refere à diluição das linguagens artísticas no currículo e aos limites impostos à consolidação de campos específicos de conhecimento na Educação Básica.

#### **4.2.2 A institucionalização da Música em Guaramirim: marco legal e organização curricular**

No município de Guaramirim, a institucionalização do ensino de Música no currículo escolar ganhou um marco legal em 20 de dezembro de 2017, com a publicação da Lei Municipal nº 4.480/2017, que dispôs sobre o ensino de música nas escolas da rede municipal. O Art. 1º da lei estabelece que "fica instituído o ensino da música como conteúdo obrigatório do componente curricular do ensino da arte, sendo contempladas todas as etapas e modalidades da Educação Básica" e que, para efeito de aplicação na esfera municipal, seriam consideradas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essa previsão é coerente com o cenário educacional brasileiro anterior à homologação da BNCC, quando a legislação nacional ainda não havia redefinido a organização da área de Arte em componentes curriculares e unidades temáticas.

Cabe destacar que o artigo 2º da Lei nº 4.480/2017 apresenta uma definição ampliada de "conteúdo curricular", ao estabelecer que este pressupõe planejamento, acompanhamento e avaliação continuada, elementos que o aproximam, conceitualmente, de uma disciplina com organização pedagógica própria. Tal

compreensão não se opõe à perspectiva defendida nesta dissertação; ao contrário, fortalece o entendimento de que o ensino de Música requer estruturação curricular consistente, com intencionalidade pedagógica, continuidade formativa e condições adequadas de desenvolvimento.

Paralelamente à publicação da Lei nº 4.480/2017, o município de Guaramirim aprovou a Lei Complementar nº 122/2017, oriunda do Projeto de Lei Complementar nº 028/2017, que promoveu alterações na Lei Complementar nº 007/2001 e instituiu, no quadro permanente do magistério municipal, o cargo de Professor de Música, com previsão de 13 vagas, carga horária de 40 horas semanais e exigência de formação em licenciatura plena na área. Tal medida confirma a intencionalidade de que a institucionalização do ensino de Música não se limitasse ao reconhecimento curricular expresso na legislação educacional, mas envolvesse também a criação de condições administrativas para sua efetivação, incluindo a definição de atribuições docentes voltadas à atuação tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

A exposição de motivos do Projeto de Lei Complementar nº 028/2017 revela, contudo, que a criação do cargo de Professor de Música esteve vinculada não apenas a uma intencionalidade pedagógica, mas também à necessidade de reorganização do trabalho docente no interior da rede municipal, especialmente no que se refere ao cumprimento das horas-atividade dos professores regentes, em conformidade com a legislação do piso nacional do magistério. Assim, a inserção da Música no currículo escolar aparece, desde sua origem, articulada a uma dupla racionalidade: de um lado, a valorização formal do ensino musical como conteúdo do componente Arte; de outro, a utilização dessa inserção como estratégia de reorganização administrativa da carga horária docente.

A análise desse processo é aprofundada quando se observa que, no ano seguinte, a Lei Complementar nº 142/2018 promove nova alteração na Lei Complementar nº 007/2001, ampliando o quadro de cargos do magistério municipal e instituindo mais 8 vagas para o cargo de Professor de Música, com carga horária de 20 horas semanais. Tal medida confirma a continuidade da política iniciada em 2017 e amplia a capacidade institucional do município para a atuação de professores licenciados em Música na rede de ensino.

Esse conjunto de dispositivos legais permite compreender que, em 2017 e 2018, o município reuniu condições normativas e administrativas potencialmente favoráveis à institucionalização mais consistente da Música na Educação Básica,

incluindo a criação e ampliação de cargos específicos, com previsão de atuação também no Ensino Fundamental. No entanto, a materialização dessa proposta não se efetivou de forma plena, especialmente no que se refere à continuidade da Música nessa etapa de ensino, sinalizando um descompasso entre as condições instituídas no plano legal e sua concretização no campo das práticas curriculares da rede.

A contradição, portanto, não reside no texto legal em si, mas na forma como este se materializa na conjuntura da rede municipal, onde a Música, embora reconhecida como conteúdo curricular, permanece, na prática, restrita a uma inserção secundarizada no interior da disciplina de Artes, sem garantia de autonomia, progressão ou consolidação enquanto campo de conhecimento específico.

Esse cenário se torna mais complexo logo após a publicação da lei municipal de 2017, quando o contexto nacional passou por profunda revisão do arcabouço legal, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que redefiniu a área de Arte como componente curricular composto por quatro unidades temáticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Em Santa Catarina, essa normatização repercutiu no campo estadual com a elaboração do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC), documento que operacionaliza em nível regional as diretrizes da BNCC por meio do regime de colaboração. Nessa nova configuração, a Música não aparece como disciplina autônoma, mas como linguagem artística integrada à área de Arte, estruturada por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em progressão por ano.

Considerando esse contexto, a alteração promovida pela Lei nº 4.596/2019 adquire significado ainda mais expressivo, uma vez que, ao restringir a aplicação da Lei nº 4.480/2017 à Educação Infantil, o município não apenas deixou de ampliar a presença da Música no Ensino Fundamental, mas reduziu o alcance de um movimento anterior que já havia previsto, no próprio plano de cargos do magistério, a atuação de professores especialistas também nessa etapa de ensino. Trata-se, por conseguinte, não de uma ausência originária de condições legais, mas de um processo de descontinuidade institucional, no qual uma política inicialmente estruturada em termos curriculares e administrativos tem seu alcance posteriormente limitado.

Essa alteração reduziu o impacto inicial da política curricular municipal, mantendo o Ensino Fundamental de Guaramirim sem oferta específica de Música. O resultado foi um cenário no qual a legislação municipal se manteve parcialmente alinhada à BNCC e ao CBTC, mas sem assegurar continuidade formativa entre as

etapas, interrompendo a sequência prevista nos documentos estaduais, que consideram o desenvolvimento da linguagem musical ao longo da escolaridade.

Além da definição da etapa de oferta, a Lei nº 4.480/2017 também tratou da formação docente, ao exigir em seu Art. 4º que as aulas fossem ministradas por professores com licenciatura em Música, ou por músicos profissionais com formação pedagógica e especialização em musicalização. Tal previsão converge diretamente com o debate nacional sobre qualificação do ensino musical, uma vez que autores como Penna (2002) e Del Ben (2010) argumentam que a qualidade do ensino de Música depende de professores com domínio tanto técnico quanto pedagógico da linguagem musical. No mesmo sentido, o Art. 5º da lei municipal ampara a necessidade de capacitação continuada e da abertura de concurso público para professores de Música, reconhecendo que a implementação curricular requer condições materiais e institucionais adequadas.

No que se refere ao provimento do quadro docente municipal, o primeiro concurso público para o cargo de professor de Música em Guaramirim foi realizado em outubro de 2018, constituindo passo decisivo no processo de institucionalização da disciplina no município. A realização do certame atendeu às previsões da Lei Municipal nº 4.480/2017, que estabelecia no Art. 5º a necessidade de abertura de concurso público para professores de Música, de modo a assegurar a adequada execução da LDB (Lei nº 9.394/1996) na esfera municipal. Embora já houvesse registros de atuação anterior de professores de Música no município em caráter temporário, a partir desse concurso houve o ingresso dos primeiros professores efetivos da área, entre eles o autor desta dissertação, que assumiu o cargo em março de 2019 atuando inicialmente na Educação Infantil, etapa na qual a disciplina se encontra instituída. Esse ingresso efetivo representou um avanço administrativo e pedagógico, pois garantiu a presença de um profissional com formação específica na área, condição apontada na literatura como indispensável para a qualificação do ensino musical escolar (Penna, 2002; Del Ben, 2010; Figueiredo, 2013).

Para mapear o quadro docente atual, consultou-se o Portal da Transparência da Prefeitura de Guaramirim em 5 de dezembro de 2025, com filtragem por cargo/função. A consulta indicou a existência de 9 professores<sup>6</sup> efetivos vinculados ao cargo de Professor de Música e 1 professora contratada em caráter temporário (ACT)

---

<sup>6</sup> Desse total, 7 encontram-se em efetivo exercício no período desta pesquisa, estando 2 impossibilitados de atuar por razões funcionais.

na rede municipal, proveniente do Edital n.º 002/2024 de processo seletivo simplificado. O referido edital havia aprovado 1 professor para a carga horária de 20 horas e 3 professores para 40 horas semanais; conforme lista disponibilizada pelo setor de Recursos Humanos, com data de atualização de 8 de outubro de 2025, foram convocados o professor de 20 horas e 2 dos 3 professores de 40 horas, permanecendo o terceiro sem convocação até aquela data. O professor de 20 horas solicitou rescisão em junho de 2025, tendo atuado por menos de um mês, e um dos convocados de 40 horas havia desistido, de modo que a professora ACT de 40 horas identificada na consulta de dezembro de 2025 era a única remanescente do processo seletivo. Em consulta posterior ao Portal da Transparência, realizada em 31 de janeiro de 2026, confirmou-se sua permanência em exercício.<sup>7</sup>

Esse quantitativo expõe a existência de um quadro de professores especialistas em Música já constituído na rede municipal, cuja ampliação se mostra condição relevante para a análise da organização curricular do Ensino Fundamental, etapa em que a Música não se encontra instituída como disciplina específica.

Com o objetivo de compreender a efetiva ocupação e permanência dos profissionais no cargo de Professor de Música, apresenta-se, a seguir, um quadro síntese elaborado com base em documento do setor de Recursos Humanos da Prefeitura de Guaramirim, referente às chamadas do Concurso Público nº 001/2018.

Informações complementares obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação apontam ainda a existência de casos de afastamento por licença e situações funcionais não especificadas no documento consultado. Tais dados, por não constarem em registro documental oficial acessível, são aqui mencionados apenas como indicativos contextuais, não sendo incorporados à sistematização apresentada no quadro.

---

<sup>7</sup> Nota de revisão pós-defesa: em consulta ao Portal da Transparência da Prefeitura de Guaramirim realizada em 28 de fevereiro de 2026, confirmou-se o encerramento desse vínculo temporário por meio do registro da folha de rescisão da referida professora. No momento do depósito, a rede municipal não contava com professores de Música contratados em caráter temporário. Registra-se ainda que a listagem de convocação do setor de Recursos Humanos, datada de 7 de abril de 2026, indica que o terceiro candidato aprovado no Edital nº 002/2024 — que, conforme dado disponível à época da redação, permanecia sem convocação — foi convocado e desistiu, completando assim o quadro de nenhuma efetivação entre os aprovados desse edital. Quanto ao Edital nº 002/2025, com provas realizadas em 21 de dezembro de 2025, resultou na aprovação de 2 candidatos para 20 horas e 2 candidatos para 40 horas na área de Música. A lista de convocados de 20 de fevereiro de 2026 não incluiu candidatos dessa área. Em convocação posterior, publicada em 7 de abril de 2026, verificou-se que nenhum dos aprovados efetivou a contratação — 1 candidato de 20 horas não cumpriu as exigências do edital, 1 desistiu, e os 2 candidatos de 40 horas também desistiram —, confirmando a ausência de professores de Música em caráter temporário na rede municipal.

Quadro 5 - Chamadas e situação dos candidatos – Professor de Música  
(Concurso 001/2018 – Guaramirim)

| <b>Carga Horária</b> | <b>Candidatos chamados</b> | <b>Assumiram</b> | <b>Desistiram na chamada</b> | <b>Exoneraram / pediram saída</b> |
|----------------------|----------------------------|------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| 20 horas             | 10                         | 9                | 1                            | 5                                 |
| 40 horas             | 11                         | 7                | 4                            | 2                                 |
| <b>Total</b>         | <b>21</b>                  | <b>16</b>        | <b>5</b>                     | <b>7</b>                          |

Fonte: Documento do setor de Recursos Humanos da Prefeitura de Guaramirim, disponibilizado na plataforma institucional Atende.net, datado de 22 ago. 2022.

Os dados mostram que, dos 21 candidatos convocados para o cargo de Professor de Música, 16 efetivamente assumiram as vagas, sendo que parte significativa desses profissionais não permaneceu na rede. Observa-se, especialmente nas vagas de 40 horas, um índice relevante de desistências já no momento da chamada — 4 dos 11 convocados —, enquanto, nas vagas de 20 horas, a rotatividade posterior à posse foi ainda mais acentuada, com 5 exonerações ou pedidos de saída entre os 9 que assumiram. Esse cenário assinala que a existência de vagas e a realização de concurso público não garantem, por si só, a consolidação do quadro docente na área, evidenciando desafios relacionados à permanência e à estabilidade dos profissionais na rede municipal.

Dado adicional relevante diz respeito à carga horária dos profissionais remanescentes das vagas de 40 horas: dos 4 que permaneceram na rede, 3 reduziram sua jornada para 20 horas semanais. Embora as razões individuais para essa redução não sejam objeto desta pesquisa — o que demandaria entrevistas com os profissionais envolvidos —, é possível inferir que a alocação integral e exclusiva na Educação Infantil, sem perspectiva de atuação no Ensino Fundamental ou de diversificação pedagógica entre etapas, pode ter contribuído para tornar a jornada de 40 horas menos sustentável ao longo do tempo.

Essa hipótese encontra respaldo indireto no próprio índice de desistências registrado no momento da chamada para as vagas de 40 horas — 4 dos 11 convocados optaram por não assumir. Sem que se possa atribuir motivações específicas a essas desistências, dado que tal afirmação dependeria de investigação direta com os candidatos, é possível considerar que a perspectiva de atuação restrita à Educação Infantil pode figurar entre os fatores que tornam o cargo menos atrativo

para determinados perfis de licenciados em Música. A literatura da área sustenta essa leitura: a formação dos licenciados em Música tem sido historicamente estruturada a partir do modelo do músico-professor, com ênfase no domínio técnico-instrumental e na progressão musical mensurável (Mateiro, 2010). Essa orientação formativa tende a construir uma identidade profissional voltada ao trabalho com conteúdos musicais mais sistematizados e ao acompanhamento do desenvolvimento técnico dos estudantes ao longo do tempo — perspectiva mais alinhada à docência no Ensino Fundamental do que à musicalização na Educação Infantil, cujo foco recai sobre a exploração sonora, a ludicidade e a experiência estética sem resultado técnico imediato.

Acrescenta-se a esse quadro o fato de que os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura em música tendem a privilegiar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como campos de prática, resultando em licenciados com pouca ou nenhuma experiência formativa no contexto da Educação Infantil (Pereira, 2022). Essa lacuna na formação inicial pode ampliar o distanciamento entre o perfil profissional construído na graduação e as demandas específicas da musicalização infantil, contribuindo para a percepção de inadequação ou baixa identificação com a etapa.

Soma-se a esse quadro o fato de que Pereira (2022) documenta que a maioria dos licenciandos em música teve sua própria trajetória de aprendizagem musical fora da Educação Básica— em conservatórios, aulas particulares ou grupos instrumentais —, contextos marcados pela progressão técnica, pelo repertório estruturado e pelo desenvolvimento de habilidades mensuráveis. Essa experiência formativa pessoal tende a reforçar uma concepção de ensino musical centrada no resultado sonoro e na progressão técnica, distante das abordagens exploratórias e lúdicas que caracterizam a musicalização na Educação Infantil.

Sem que se possa afirmar que esses fatores determinaram as desistências observadas no concurso — o que demandaria investigação direta com os candidatos —, é plausível considerá-los como elementos de contexto que contribuem para compreender por que a atuação exclusiva na Educação Infantil pode se mostrar menos atrativa para determinados perfis de licenciados em Música. Esse padrão encontra reforço nos resultados do Edital nº 002/2025, cujas provas foram realizadas em dezembro de 2025 e que resultou igualmente na ausência de efetivação de contratos na área, conforme registrado em nota de revisão pós-defesa. Nessa perspectiva, a institucionalização da Música no Ensino Fundamental representaria não

apenas uma ampliação do acesso dos estudantes à linguagem musical, mas também uma condição para ampliar a atratividade do cargo em futuros processos seletivos, ao oferecer perspectiva de atuação mais diversificada, progressiva e coerente com a integralidade da formação específica desses profissionais. A possibilidade de trabalhar com diferentes faixas etárias e níveis crescentes de complexidade musical — da musicalização na infância à progressão sistemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental — configura condição mais favorável à atração e retenção de professores licenciados em Música na rede pública municipal, contribuindo para a sustentabilidade do quadro docente especializado ao longo do tempo (Del Ben, 2010; Penna, 2013).

Como elemento adicional à análise apresentada no Quadro 5, a investigação documental identificou a realização do Processo Seletivo Simplificado nº 001/2018, anterior à nomeação dos professores efetivos de Música no município. O referido edital previa a contratação temporária de professores dessa área, com oferta de vagas específicas e candidatos aprovados, dos quais parte chegou a atuar na rede municipal entre setembro de 2018 e março de 2019, conforme registros funcionais disponíveis no portal da transparência<sup>8</sup>.

Destaca-se que o Anexo II do edital descreve atribuições que não se restringem à noção de atividades complementares, caracterizando a função docente em sua integralidade, ao prever a participação no planejamento, desenvolvimento e avaliação das unidades escolares e do sistema municipal de ensino, com atuação tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Entre as atividades típicas, incluem-se o exercício da docência, a organização do processo de ensino-aprendizagem e a participação em instâncias pedagógicas institucionais.

A análise documental realizada na etapa final da pesquisa permitiu acrescentar um dado empírico relevante à compreensão da presença da Música no Ensino Fundamental do município. De acordo com informação institucional fornecida pela Secretaria Municipal de Educação (Guaramirim, 2026, comunicação institucional), uma das professoras contratadas em caráter temporário por meio do Processo Seletivo Simplificado nº 001/2018 desenvolveu, no referido ano, aulas de musicalização com três turmas de 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal

---

<sup>8</sup> Dados obtidos por meio de consulta ao Portal da Transparência do Município de Guaramirim, considerando registros de folha de pagamento referentes ao período de setembro de 2018 a março de 2019.

de Ensino Fundamental e Pré-Escola José Dequech, atendendo aproximadamente 60 alunos. Tal atuação encontra-se registrada em diário escolar e em avaliações descritivas dos estudantes no sistema interno da rede. Esse registro indica que, ainda antes da efetivação dos professores concursados em 2019, houve uma experiência concreta de inserção da Música no Ensino Fundamental, ainda que em caráter pontual e não institucionalizado. Trata-se de um elemento que contrapõe a ideia de ausência da Música nessa etapa, ao indicar que sua presença já ocorreu de forma pontual, sugerindo que sua implementação já foi, em determinado momento, operacionalmente viável no contexto municipal.

Esse dado introduz um elemento relevante à interpretação do quadro analisado, ao demonstrar que a inserção da Música na rede municipal não se inicia com o concurso público de 2018/2019, mas já havia sido operacionalizada anteriormente, ainda que de forma temporária. Tal constatação reforça a compreensão de que a ausência atual da Música como componente curricular estruturado no Ensino Fundamental não decorre da inexistência de precedentes administrativos ou de condições institucionais, mas de descontinuidades nas decisões curriculares e organizacionais adotadas pelo sistema de ensino.

No entanto, apesar desse precedente de implementação, em um contexto mais recente, à época da consulta realizada em 5 de dezembro de 2025, identificava-se a presença de 1 professora contratada em caráter temporário (ACT), proveniente do Edital n.º 002/2024. Dos três convocados por esse edital — 1 de 20 horas e 2 de 40 horas —, o professor de 20 horas havia rescindido em junho de 2025 após menos de um mês de atuação, e um dos de 40 horas havia desistido, restando apenas a professora de 40 horas ainda em exercício nas consultas de dezembro de 2025 e janeiro de 2026. Conforme registrado em nota de revisão pós-defesa, no momento do depósito desta dissertação, a rede municipal não contava com professores de Música contratados em caráter temporário, o que reforça a dependência exclusiva do quadro efetivo para a manutenção das atividades. Tal condição, associada aos dados de rotatividade apresentados, expõe a fragilidade estrutural da área, uma vez que limita as possibilidades de reposição e continuidade dos profissionais e pode comprometer a manutenção das ações pedagógicas.

Por outro lado, a partir da análise dos documentos levantados nesta pesquisa, verifica-se que as contratações em caráter temporário desempenharam papel relevante na viabilização inicial da atuação de professores de Música na rede

municipal. Contudo, os resultados dos Editais nº 002/2024 e nº 002/2025 — ambos com ausência de efetivação de contratos — indicam que esse mecanismo, embora formalmente disponível, tem encontrado dificuldades crescentes de operacionalização na conjuntura atual.

Com isso, a sequência entre a criação do marco legal em 2017, a realização do processo seletivo em 2018 e, posteriormente, a abertura de concurso público sugere um movimento gradual de implementação do ensino de Música na rede municipal, no qual a contratação temporária pode ser compreendida como etapa inicial desse processo.

Esse conjunto de evidências ratifica a compreensão de que a institucionalização da Música no município não se esgota na criação de cargos e na realização de concursos públicos, mas depende de condições estruturais que assegurem a permanência dos profissionais na rede, impactando diretamente a possibilidade de consolidação da área no currículo do Ensino Fundamental.

Em abril de 2025, o município de Guaramirim publicou o Decreto nº 2.094/2025, que homologou a Instrução Normativa nº 01/2025 da Secretaria Municipal de Educação, promovendo ajustes na organização da jornada docente, em atendimento à legislação que regulamenta a distribuição da carga horária entre aulas e horas-atividade. Esse reordenamento implicou a reorganização da jornada semanal dos professores, passando a considerar 32 aulas, com a consequente destinação de 4 aulas remanescentes por turma e etapa de ensino para a complementação da carga horária escolar.

Nesse contexto, o art. 11 do referido decreto estabeleceu a implantação de disciplinas suplementares com o objetivo de atender à organização das turmas após o ajustamento da jornada dos professores regentes, definindo: Vivências Lúdicas para os Centros de Educação Infantil; Vivências Literárias para a Pré-escola; e, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as disciplinas de Literatura para o 1º e 2º anos e Educação Financeira para o 3º, 4º e 5º anos.

A dimensão dessa escolha torna-se ainda mais evidente quando se observa a carga horária atribuída a essas disciplinas no currículo da rede municipal. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a disciplina de Literatura, ofertada no 1º e 2º anos, conta com duas aulas semanais, enquanto a Educação Financeira, destinada ao 3º, 4º e 5º anos, também ocupa duas aulas semanais. Esse dado atesta que não se trata

de inserções pontuais ou complementares, mas de componentes com presença regular e estruturada na organização curricular.

A definição dessas disciplinas, embora juridicamente legítima, não incluiu a Música como componente curricular no Ensino Fundamental, mesmo diante da existência de um quadro de professores especialistas efetivos na área, constituído a partir de concurso público desde 2019.

A análise do art. 11 da Instrução Normativa nº 001/2025 revela um dado de natureza estrutural que aprofunda a contradição identificada: a justificativa declarada para a implantação das novas disciplinas não é de ordem pedagógica, mas administrativa. O próprio texto normativo afirma que Literatura e Educação Financeira foram definidas "com o objetivo de suplementar as cargas horárias das turmas, devido ao ajustamento dos Professores regentes" (Guaramirim, 2025d). A escolha curricular, portanto, não decorreu de um estudo detalhado das necessidades formativas dos estudantes nem de um projeto pedagógico estruturado, mas da necessidade de preencher aulas remanescentes geradas pelo reajuste da jornada docente — uma decisão de gestão de pessoal que se converte em decisão curricular. Não se trata, portanto, da presença ou ausência de racionalidade administrativa nas decisões curriculares, mas dos efeitos institucionais que ela produz. Em 2017, ainda que atravessada por demandas administrativas, a decisão resultou na criação de condições concretas para a institucionalização da Música, com a constituição de um quadro docente especializado e sua inserção na rede municipal. Já em 2025, a racionalidade administrativa foi mobilizada em sentido distinto, produzindo um rearranjo que, embora funcional do ponto de vista da gestão, implicou a exclusão dos professores especialistas existentes e a reafirmação de um modelo baseado na generalização docente. Diante disso, a ausência da Música não pode ser atribuída à falta de espaço na matriz, mas se configura como resultado de uma escolha curricular que, mesmo diante da existência de professores especialistas na rede, opta por não a instituir como componente com carga horária própria no Ensino Fundamental.

Esse aspecto torna a opção ainda mais reveladora quando confrontada com o quadro docente existente. O art. 7 da mesma Instrução Normativa lista os professores autorizados a completar carga horária com aulas excedentes: Educação Física, Ciências, Geografia e História. O professor de Música está ausente dessa lista. Em um contexto no qual a rede dispõe de 7 professores efetivos de Música em exercício — concursados desde 2019 e atuando exclusivamente na Educação Infantil —, a

norma que reorganiza a carga horária do Ensino Fundamental simplesmente não os contempla como possibilidade.

Ainda que se considere que 7 professores efetivos possam ser insuficientes para atender à totalidade das turmas do Ensino Fundamental, essa limitação não esgota as alternativas institucionais disponíveis. A rede já demonstrou, de forma reiterada, o recurso ao mecanismo de contratação temporária de professores de Música — por meio do Processo Seletivo Simplificado nº 001/2018, do Edital nº 002/2024 e do Edital nº 002/2025 —, o que evidencia que a ferramenta administrativa existe e tem sido continuamente acionada pela administração municipal. Que o Edital nº 002/2024 não tenha resultado em contratos efetivados ao momento do depósito desta dissertação não é indicativo de inviabilidade do instrumento, mas de condições estruturais que tornam o cargo pouco atrativo — condições que a análise apresentada anteriormente nesta pesquisa associa à restrição da atuação à Educação Infantil e ao distanciamento entre esse perfil e a formação dos licenciados em Música. A ausência de qualquer menção a essa hipótese no texto normativo de 2025 reforça a compreensão de que a exclusão dos professores de Música não decorreu de impossibilidade operacional, mas de uma escolha curricular deliberada.

Essa contradição — entre a existência de especialistas concursados e a opção por não os incluir no Ensino Fundamental — não é exclusiva de Guaramirim, ela expressa uma tendência estrutural do cenário nacional. Oliveira e Penna (2019, p. 14) identificaram que a existência crescente de professores licenciados em Música "irá, inevitavelmente, entrar em contradição com as indefinições que existem nas legislações e nos documentos de orientação curricular". Essa contradição se manifesta quando a legislação educacional reconhece a Música como linguagem obrigatória no currículo, mas não define com clareza quem deve ensiná-la nem com qual formação — deixando às redes municipais a responsabilidade de interpretar e preencher esse vazio normativo. Em Guaramirim, esse preenchimento tem sido feito pela manutenção da Música subordinada ao componente Arte, a cargo do professor de Artes, ainda que a rede disponha de especialistas concursados em Música em número suficiente para iniciar uma implementação gradativa no Ensino Fundamental. O caso de Guaramirim materializa esse impasse de forma documentada: as normas curriculares locais de 2025 reproduzem as mesmas indefinições que, no plano nacional, mantêm a Música em posição secundária nos currículos, mesmo diante da existência de profissionais habilitados. Trata-se, portanto, não de uma peculiaridade

municipal, mas de uma expressão local de um fenômeno estrutural que demanda decisão política concreta para ser superado. A evidência mais contundente dessa contradição está inscrita no próprio texto normativo: a mesma norma que cria disciplinas suplementares — Literatura e Educação Financeira — para o preenchimento de aulas remanescentes das turmas, e que autoriza, no art. 7, professores de Educação Física, Ciências, Geografia e História a complementar carga horária com aulas excedentes, omite sistematicamente os especialistas em Música: única área com cargo específico na rede sem previsão em nenhum dos dois dispositivos da norma.

Na prática, no que se refere aos 1º e 2º anos, a disciplina de Literatura insere-se em um campo — o letramento e a leitura literária — já constitutivo da formação e da atuação do professor regente nessa etapa, cuja habilitação em Pedagogia é suficiente para seu desenvolvimento. Sua incorporação como disciplina suplementar com professor externo contratado temporariamente<sup>9</sup> representa uma duplicação desnecessária de função: o mesmo conteúdo poderia ser aprofundado dentro da organização pedagógica já existente, liberando o espaço curricular criado para a atuação de um professor especialista em Música. De modo semelhante, a Educação Financeira, atribuída aos 3º, 4º e 5º anos, insere-se em um campo compatível com a formação do professor regente e poderia ser desenvolvida de forma transversal ou integrada à sua carga horária, dispensando a contratação de professor externo. Em ambos os casos, a criação de um espaço curricular próprio para esses componentes, em detrimento da Música — área para a qual a rede já dispõe de profissionais concursados —, configura uma escolha que privilegia a viabilidade administrativa imediata em detrimento da qualificação pedagógica e da formação integral dos estudantes.

Ao optar por essas disciplinas em vez da Música, a gestão deixa de mobilizar um campo no qual já dispõe de profissionais concursados e habilitados, renunciando à possibilidade de qualificar pedagogicamente essas aulas em uma área para a qual possui condições objetivas de implementação.

---

<sup>9</sup> A contratação de professores em caráter temporário para as disciplinas suplementares, na categoria Professor de Ensino Fundamental, está evidenciada nas listas de chamados do Processo Seletivo Simplificado Emergencial nº 001/2025 e do Processo Seletivo Simplificado nº 002/2024 da Prefeitura Municipal de Guaramirim (Guaramirim, 2025b; 2024), podendo ter ocorrido por meio de outros instrumentos de contratação temporária não identificados nesta pesquisa.

Do ponto de vista da valorização do quadro docente e do princípio da formação integral, trata-se de uma decisão que inverte a lógica da especialização: onde há especialistas concursados disponíveis, opta-se pelo generalismo (Oliveira; Penna, 2019).

Essa opção adquire dimensão analítica quando comparada ao padrão regional. Jaraguá do Sul, município vizinho que lidera o IDEB entre os maiores municípios catarinenses, associa explicitamente seus resultados a programas de Educação Financeira e de Incentivo à Leitura — áreas que incidem diretamente sobre as competências avaliadas pelo SAEB: Língua Portuguesa e Matemática (JDV, 2022). As escolhas de Guaramirim aproximam-se desse padrão em termos de conteúdo, ainda que a justificativa declarada no art. 11 da IN 001/2025 não seja pedagógica, mas administrativa: a norma cria as disciplinas suplementares para preencher as aulas remanescentes das turmas geradas pelo ajustamento dos professores regentes, e não para atender a uma intencionalidade formativa definida. A Música, por sua vez, não integra nenhum indicador das avaliações em larga escala e tampouco resolve o problema administrativo da carga horária, pois exige professor especialista, incompatível com a lógica de contratação adotada pela norma para as disciplinas suplementares. Essa dupla ausência — da Música tanto nos índices quanto na lógica administrativa da norma — aproxima-se do que Ball (2011) denomina performatividade: políticas curriculares orientadas pela viabilidade administrativa imediata e pela produção de resultados mensuráveis, em prejuízo da formação integral e da valorização de áreas que já dispõem de profissionais concursados na rede.

Ainda que o município possa justificar a não inclusão da Música no Ensino Fundamental pela ausência de professores disponíveis para essa etapa, tal argumento não se sustenta diante das evidências reunidas nesta pesquisa. A própria dificuldade de efetivação das contratações temporárias recentes, analisada anteriormente, decorre não da inexistência de profissionais habilitados, mas das condições pouco atrativas de um cargo restrito à Educação Infantil — condição que a ampliação para o Ensino Fundamental poderia reverter. A existência de um quadro de professores especialistas efetivos em Música na própria rede municipal, somada às experiências documentadas de Timbó — onde a disciplina encontra-se institucionalizada no Ensino Fundamental com professores efetivos — e de Jaraguá do Sul — que assegura a presença da Música nos anos iniciais por meio de docentes

efetivos —, demonstra que a ampliação dessa oferta é administrativa e pedagogicamente viável. Esses casos não configuram exceções isoladas, mas referências próximas e comparáveis que indicam um caminho já percorrido por municípios com perfil semelhante ao de Guaramirim.

Nesse cenário, a inclusão de disciplinas ministradas por professores de Ensino Fundamental contratados temporariamente — Literatura e Educação Financeira —, aliada à manutenção da Música como conteúdo da disciplina de Artes, pode ser interpretada como uma decisão de natureza administrativa, orientada à preservação de arranjos curriculares mais flexíveis e de menor impacto imediato na organização do quadro docente. Tal encaminhamento, embora funcional do ponto de vista da gestão, não enfrenta o problema estrutural da institucionalização da Música no currículo do Ensino Fundamental, reiterando a prevalência de uma lógica administrativa de curto prazo em detrimento de políticas curriculares voltadas à continuidade formativa e à valorização de áreas que já contam com profissionais especializados na rede.

Diante dessas decisões curriculares recentes, o conjunto das legislações municipais aprovadas entre 2017 e 2019 demonstra iniciativas relevantes no âmbito legal, mas também revela limitações estruturais persistentes na organização da educação musical no município. Por um lado, observa-se alinhamento com a legislação federal e estadual no que se refere à valorização da formação docente e à institucionalização da Música na Educação Infantil. Por outro, a não incorporação da Música no Ensino Fundamental, reafirmada pelas opções administrativas adotadas em 2025, rompe a progressão formativa e invisibiliza a linguagem musical nessa etapa, contrariando o princípio da formação integral previsto tanto na LDB quanto na BNCC. Estudos da área sinalizam que a fragmentação da oferta da educação musical ao longo da escolarização básica impacta negativamente o desenvolvimento sensível, cultural e cognitivo dos estudantes, além de ratificar o caráter episódico e comemorativo frequentemente atribuído à Música no espaço escolar (Penna, 2018a; Figueiredo, 2013; Souza, 2009).

A comparação com outros municípios catarinenses indica alternativas possíveis. O município de Timbó, por exemplo, possui legislação que assegura a Música não apenas na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental como disciplina específica desvinculada do componente Arte, contando com professores licenciados, matriz curricular própria e estrutura já consolidada na rede municipal.

Enquanto Guaramirim restringiu a Música à Educação Infantil após 2019, Timbó manteve uma política mais abrangente, garantindo continuidade entre etapas e institucionalização curricular. A existência de um percurso formativo mais extenso e estruturado permite ao município implementar avaliações, projetos, repertórios e metodologias articuladas, aspectos destacados por Del Ben (2010) e Queiroz; Marinho (2007) como essenciais para o desenvolvimento da linguagem musical no ambiente escolar.

### **Organizador Curricular de Música no Município de Guaramirim - Educação infantil**

No ano de 2021, a Secretaria Municipal de Educação de Guaramirim criou o documento intitulado Organizador Curricular de Música – Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) – Pré-escola, composto por 21 páginas e destinado exclusivamente à etapa da Educação Infantil. Trata-se do primeiro material de caráter orientador produzido pelo município após a homologação da BNCC e do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), situando-se como instrumento pedagógico de apoio à atuação dos professores de musicalização na rede municipal.

Importa frisar que esse organizador curricular tem aplicação restrita à pré-escola, etapa na qual atualmente estão alocados os professores que atuam com musicalização, não havendo oferta da disciplina no Ensino Fundamental. Tal delimitação confirma que, no município, a presença institucionalizada da Música como linguagem escolar encontra-se circunscrita à Educação Infantil — apesar do registro, apresentado anteriormente nesta seção, de atuação pontual de professora contratada em caráter temporário no 1º ano do Ensino Fundamental em 2018, experiência que não gerou continuidade. Essa configuração interrompe a progressão formativa prevista nos documentos oficiais do Estado e da União, uma vez que tanto a BNCC quanto o CBTC apresentam progressões e objetivos de aprendizagem para a linguagem musical ao longo de toda a Educação Básica.

Apesar de denominado organizador curricular, o documento não constitui um currículo local de Música. Na realidade, sua estrutura consiste majoritariamente em transcrições e reorganizações dos objetivos de aprendizagem e campos de experiência da BNCC, bem como trechos do CBTC, direcionados para a etapa da Educação Infantil. As páginas iniciais apresentam a articulação dos “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e dos “Campos de experiências” estabelecidos

pela BNCC (2017) e retomados pelo CBTC (2019), com tabelas que distribuem esses elementos conforme os eixos: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (p. 2–3). Esse alinhamento deixa claro que o documento opera como material de adequação às diretrizes externas, mas não avança na construção de uma matriz curricular própria, com sequências, habilidades, metodologias ou critérios avaliativos definidos localmente.

No plano pedagógico, o documento reúne também “Indicações metodológicas”, que orientam o professor quanto às experiências que devem ser proporcionadas às crianças pequenas. Tais indicações concentram-se na oferta de repertório musical, no estímulo à escuta, na participação em brincadeiras cantadas, na utilização de instrumentos e objetos sonoros e na exploração de elementos expressivos como ritmo, melodia e movimento (p. 4–15). Embora não configurem metodologia autoral ou sistematizada, tais orientações convergem com os princípios estabelecidos pela BNCC ao enfatizar a musicalidade como experiência corporal, sensível, lúdica e cultural.

A parte mais significativa do documento, no sentido da prática docente, encontra-se na última página, intitulada “Percurso Didático” (p. 20), a qual apresenta uma listagem de conteúdos e experiências musicais que podem ser trabalhadas com as crianças. Entre os itens, encontram-se: qualidades do som (duração, altura, timbre e intensidade); brincadeiras de faz de conta; apreciação musical e teatral; circulação de músicas; contextos históricos da música; ritmos; melodia e harmonia; instrumentos; movimentos corporais; jogos musicais; trilhas sonoras; notação musical tradicional; criação de jingles e outras experiências sonoras. A amplitude dessa lista indica uma compreensão relativamente abrangente da linguagem musical, incluindo tanto aspectos estruturais quanto culturais e criativos.

### **Planos Anuais de Artes (2021) e a inserção da Música no Ensino Fundamental em Guaramirim como unidade temática da disciplina de Artes**

Em 2021, a Secretaria Municipal de Educação de Guaramirim disponibilizou os Planos Anuais de Ensino da disciplina de Artes para o Ensino Fundamental, abrangendo do 1º ao 9º ano. Esses documentos foram elaborados em conformidade com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), servindo como referência para o planejamento

pedagógico anual dos professores e registrando oficialmente a forma como as linguagens artísticas estão distribuídas no currículo municipal.

Assim como previsto na BNCC, os planos organizam a área de Artes em cinco Unidades Temáticas — Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas — repetidas de maneira padronizada em todos os anos do Ensino Fundamental. A leitura dos documentos revela uma transposição direta da organização nacional, estruturada por tabelas contendo objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos, sem a presença de textos introdutórios, justificativas curriculares ou explicações sobre a inserção desses elementos no quadro local.

No caso específico da Música, ela aparece integrada à disciplina de Artes e distribuída ao longo dos três trimestres letivos. No 4º ano, por exemplo, são propostos como objetos de conhecimento a “noção de registro musical” e os “usos e funções da música em diversos contextos de circulação”, o que se complementa com conteúdos referentes a formas musicais, fontes sonoras e gêneros musicais. Nos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se certa ampliação de escopo: no 8º ano surgem conteúdos relacionados à análise crítica de práticas musicais (“produção musical: instrumental, vocal, mista e improvisação” e “músicos catarinenses”), enquanto no 9º ano aparecem habilidades vinculadas à criação e à tecnologia (“uso de programas e aplicativos de música”, composição e trilhas sonoras).

#### **4.2.3 Análise crítica dos documentos curriculares de Guaramirim**

##### **Análise crítica do Organizador Curricular de Música da Educação Infantil**

Do ponto de vista curricular, o “Percurso Didático” não se estabelece como um currículo sequenciado, mas um repertório de possibilidades, sem sistematização temporal, critérios de progressão, modos de avaliação ou integração com outras áreas de conhecimento. Trata-se, portanto, de um documento orientativo que apoia, mas não normatiza o ensino de Música na rede municipal. Esse quadro sinaliza que Guaramirim dispõe de documentos de referência, mas ainda não consolidou uma política curricular ou diretrizes municipais próprias para a área, realidade também observada em outros municípios brasileiros no período pós-BNCC, conforme indicam pesquisas recentes em educação musical.

A análise crítica do Organizador Curricular de Música de Guaramirim (2021) exige que se vá além da constatação de suas insuficiências formais para compreender

o que o documento expressa sobre as condições políticas e institucionais em que foi produzido. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer o avanço que ele representa: trata-se do primeiro material específico para o ensino de Música elaborado pela rede municipal, sinalizando uma tentativa inicial de formalizar a presença da linguagem musical no currículo após a homologação da BNCC. Esse movimento, ainda que limitado em sua elaboração, sugere que houve, naquele momento, um reconhecimento institucional da especificidade da Música como campo de conhecimento.

No entanto, a análise evidencia que o documento reproduz uma dificuldade recorrente nas políticas curriculares brasileiras pós-BNCC: a pressão por alinhamento às diretrizes produz documentos que, ao garantir a aderência formal aos textos nacionais, podem negligenciar a construção de sentido local. O Organizador Curricular de Guaramirim se adequa à BNCC e ao CBTC, mas não avança na construção de uma identidade curricular própria, capaz de dialogar com a realidade cultural, social e institucional do município. O resultado é um documento que orienta sem comprometer — que serve como referência sem estabelecer responsabilidades claras quanto a progressões, critérios avaliativos e condições de oferta. Esse fenômeno é descrito por Ball (2011) como esvaziamento político das políticas curriculares: o texto da política existe, mas sua materialização depende de decisões que ele próprio não explicita.

Outro aspecto crítico diz respeito à ausência de articulação entre o Organizador Curricular e a formação continuada dos professores que o implementam. O documento não menciona processos de capacitação, reuniões pedagógicas com foco na linguagem musical, critérios de avaliação das aprendizagens ou indicadores de qualidade da oferta. Essa lacuna é particularmente crítica quando se considera que o ensino de Música depende de condições de atuação docente que vão além do conhecimento do documento curricular. Como argumenta Penna (2018a), um professor bem formado e com condições adequadas de trabalho pode desenvolver educação musical de qualidade mesmo com um currículo prescrito genérico. Uma possibilidade concreta de melhoria seria a elaboração de Diretrizes Curriculares Municipais de Música que abrangessem tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, com objetivos formativos por etapa, metodologias contextualizadas e mecanismos de monitoramento da oferta, tomando como referência o percurso documentado em Timbó.

## **Análise crítica dos Planos Anuais de Artes do Ensino Fundamental**

Entre os elementos estruturantes dos Planos Anuais — objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos — identificam-se funções distintas, porém complementárias na lógica curricular. De acordo com a BNCC (2017), os objetos de conhecimento correspondem aos saberes escolares sistematizados que estruturam o campo artístico, abrangendo, no caso da Música, tanto elementos formais da linguagem musical — como ritmo, melodia, timbre, intensidade, forma e textura — quanto práticas culturais associadas ao fazer musical — como escuta, canto, instrumentação, composição, circulação e registro. Assim, os objetos definem o que deve ser ensinado do ponto de vista da área de conhecimento.

As habilidades, por sua vez, expressam o que o estudante deve ser capaz de fazer com esses conhecimentos, funcionando como enunciados operacionais que articulam aprendizagens conceituais, sensoriais, motoras e críticas. Na BNCC, tais habilidades são formuladas como ações — por exemplo, “experimentar”, “reconhecer”, “criar”, “interpretar” e “apreciar” — conectando conteúdo e prática. Em síntese, enquanto os objetos organizam o conteúdo, as habilidades organizam a ação do sujeito sobre esse conteúdo.

A categoria “conteúdos” — presente nos documentos municipais, embora não formulada como categoria estruturante na BNCC — desempenha a função de tradução pedagógica para a escola. Conforme Sacristán (2000) e Pacheco (2001), os conteúdos constituem a principal via de didatização do currículo, permitindo que saberes abstratos e prescrições normativas se convertam em repertórios, atividades e experiências concretas. No caso da Música, isso inclui práticas como apreciação, canto, brincadeiras cantadas, exploração de qualidades do som, uso de instrumentos musicais, criação de trilhas sonoras e interação com repertórios culturais locais. Em decorrência disso, os conteúdos representam o espaço no qual o currículo se realiza como forma escolar da experiência musical, dimensão defendida por Del Ben (2010), Brito (2003) e Swanwick (1999), que destacam que aprender música implica vivenciá-la por meio do fazer, da escuta e da criação.

Porém, a análise dos Planos Anuais de Guaramirim manifesta que apenas o campo “conteúdos” recebeu algum grau de elaboração local, enquanto objetos de conhecimento e habilidades foram transpostos integralmente da BNCC e do CBTC, sem reelaboração contextual. Essa escolha resulta em aderência formal aos documentos nacionais, mas não configura ainda um currículo municipal de Música,

pois não há definição de progressão, critérios de avaliação, sequências didáticas, metodologias, recursos, tempos de aprendizagem ou articulações com a formação docente.

Outro aspecto relevante diz respeito ao tipo de aprendizagem pressuposto. Embora alguns conteúdos mencionem práticas composicionais, de apreciação e de execução — aproximando-se da concepção de “fazer musical” presente na literatura da área — os planos não prescrevem encaminhamentos metodológicos, estratégias formativas ou requisitos materiais para viabilizar tais experiências. Do ponto de vista curricular, permanece uma abertura que tende a ser preenchida subjetivamente pelo repertório e pelas possibilidades de cada professor, aspecto especialmente significativo em um município que, desde a efetivação do quadro docente especializado em 2019, não conta com professores licenciados em Música atuando de forma sistemática no Ensino Fundamental — à exceção da experiência pontual de 2018, anterior ao concurso público e sem continuidade institucional —, resultando na manutenção de um modelo de polivalência docente. Como argumenta Penna (2018b), tal modelo tende a fragilizar a especificidade epistemológica da música no currículo escolar, limitando sua profundidade e continuidade formativa.

A análise crítica dos Planos Anuais de Artes de Guaramirim (2021) expõe uma inconsistência estrutural que transcende o nível documental: ao mesmo tempo em que a Música aparece formalmente prevista como unidade temática em todos os anos do Ensino Fundamental, a forma como é inserida cria condições para sua invisibilização prática. A repetição padronizada das cinco linguagens artísticas em todos os anos escolares, sem diferenciação de ênfases ou progressão de complexidade entre as séries, sugere que o currículo prescrito não foi elaborado a partir de uma reflexão sobre as condições reais de oferta, mas como mera transposição das categorias nacionais. Esse modelo de transposição direta, sem recontextualização, produz o que Bernstein (2000) denomina recontextualização pedagógica invertida: o texto da política chega à escola, mas não orienta as práticas pedagógicas — ao contrário, estas assumem formas que o texto não prevê e que expressam as prioridades reais dos agentes escolares.

Essa contradição torna-se ainda mais perceptível quando se observa que os Planos Anuais silenciam sobre quem ensina Música no Ensino Fundamental de Guaramirim. O documento não distingue a formação docente necessária para cada linguagem artística, como se a previsão da Música nos planos fosse suficiente para

garantir sua realização pedagógica. Em uma rede em que os professores especializados em Música atuam exclusivamente na Educação Infantil desde 2019, essa inclusão funciona, na prática, como previsão sem sujeito: há objeto de conhecimento, há habilidades, há conteúdos listados, mas não há garantia de que o agente habilitado para ensiná-los esteja presente nessa etapa. Essa configuração é mais do que uma limitação técnica: é uma escolha política que naturaliza a ausência do especialista em Música no Ensino Fundamental, transferindo para o professor de Artes a responsabilidade por uma área que exige formação específica e que, no próprio município, já conta com profissionais concursados alocados em outra etapa.

Esse formato reproduz o processo de diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, conforme discutido por Oliveira e Penna (2019): ao integrar a Música ao componente Arte sem garantir professor especialista, carga horária própria ou progressão curricular definida, o currículo tende a fragmentar e superficializar seu ensino. Os autores alertam ainda que a organização por unidades temáticas prevista na BNCC — da qual o currículo de Guaramirim é transposição direta — pode tornar-se "a porta de entrada declarada da polivalência nas escolas" (Oliveira; Penna, 2019, p. 19), na medida em que não define quem deve ensinar cada linguagem artística nem com qual formação. O Organizador Curricular de Música de Guaramirim enquadra-se nesse padrão: prevê objetos de conhecimento e habilidades musicais sem indicar o agente habilitado para desenvolvê-los — configurando, assim, o que se denominou ao longo desta dissertação como previsão sem sujeito.

#### 4.3 CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DA MÚSICA: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE GUARAMIRIM E TIMBÓ NO CONTEXTO PÓS-BNCC

A análise dos Planos Anuais de Artes do município de Guaramirim expõe um modelo de implementação da Música fortemente alinhado às normativas nacionais e estaduais, com transposição integral da estrutura proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) para o Ensino Fundamental. Nesse arranjo, a Música aparece integrada à disciplina de Artes como uma das cinco linguagens artísticas previstas na BNCC — Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas —, o que resulta em uma presença formal no currículo, porém não institucionalizada como disciplina autônoma. Essa organização mantém a Música sob responsabilidade do professor generalista de

Artes, reiterando o modelo de polivalência docente, historicamente predominante nas redes municipais brasileiras.

Em contraste, o município de Timbó adota um modelo curricular mais estruturado, em que a Música se apresenta como disciplina específica, com matriz curricular própria, com conteúdos, objetivos de aprendizagem, métodos, progressões, critérios de avaliação e carga horária definidos, ministrada por professores licenciados em Música, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse arranjo produz o que a literatura recente tem denominado continuidade formativa, na qual a aprendizagem musical se organiza de modo progressivo ao longo da escolarização, superando práticas episódicas e fragmentadas, conforme defendem estudos da educação musical brasileira que enfatizam a necessidade de inserção sistemática da música no currículo escolar (Queiroz; Marinho, 2007; Penna, 2008).

Além disso, a diferença entre os dois municípios não se limita ao nível de organização dos documentos, mas ao modo como cada rede operacionaliza a relação entre os documentos oficiais e a realidade local. Enquanto Guaramirim adota a BNCC e o CBTC, Timbó interpreta e contextualiza esses documentos, realizando aquilo que Sacristán (2000) denomina apropriação ativa do currículo. Esse movimento envolve a elaboração de diretrizes locais, definição de repertórios, sequências e metodologias, o que transforma o documento nacional em política curricular municipal.

Essa diferença também repercute no papel do professor. No caso de Guaramirim, o ensino de Música no Ensino Fundamental permanece condicionado ao repertório e às possibilidades do professor de Artes generalista — cenário criticado por Penna (2013), Del Ben (2010) e Figueiredo (2013) pela dificuldade que impõe à consolidação da Música como campo de conhecimento específico. No caso de Timbó, a atuação de professores licenciados em Música fortalece a dimensão estética, técnica e criativa do ensino, ampliando as possibilidades pedagógicas e consolidando a Música como área disciplinar e prática cultural escolar, perspectiva identificada em estudos sobre a inserção da música no currículo da educação básica e sua efetivação nas políticas educacionais brasileiras (Queiroz, 2012; Penna, 2008).

Para fins de síntese comparativa, a diferença entre os dois modelos está representada no Quadro 6. Em Guaramirim, dispositivos legais municipais, documento orientador específico para a Educação Infantil e quadro docente efetivo nessa etapa indicam avanços no plano formal, mas ainda não se articulam a um currículo local

próprio nem se desdobram na oferta da Música no Ensino Fundamental. Em Timbó, instrumentos legais, curriculares e pedagógicos convergem, criando condições mais consistentes para a institucionalização do ensino musical.

A comparação permite concluir que a efetivação da Música como componente curricular autônomo não se reduz ao cumprimento formal da legislação, mas depende da articulação entre políticas públicas, organização curricular e condições institucionais concretas. Definições normativas, por si sós, não garantem sua implementação: sua consolidação requer reconhecimento institucional, espaço próprio na grade e valorização dos professores habilitados (Queiroz, 2012; Penna, 2013; Dourado; Oliveira, 2018).

Quadro 6 - Análise comparativa Guaramirim X Timbó

| <b>Dimensão</b>        | <b>Guaramirim</b>  | <b>Timbó</b>                                   |
|------------------------|--|--|
| Natureza da oferta     | Conteúdo dentro de Artes                                   | Disciplina específica                          |
| Documento curricular   | Planos Anuais alinhados à BNCC/CBTC                        | Matriz curricular própria                      |
| Formação docente       | Polivalência (professor de Artes)                          | Especialização (licenciado em Música)          |
| Etapas atendidas       | EI como oferta específica <sup>10</sup> ; EF como conteúdo | EI como oferta específica e EF como disciplina |
| Continuidade formativa | Fragmentada  | Contínua                                       |
| Adesão à BNCC          | Adoção   | Apropriação                                    |
| Autoria do currículo   | Transposição   | Contextualização                               |
| Política pública       | Parcial  | Estruturada                                    |

Fonte: Elaborado pelo autor

Em vista disso, a situação de Guaramirim pode ser compreendida como um estágio intermediário de institucionalização das políticas curriculares para a Música: dispõe de marco legal, reconhece a necessidade de formação docente e implementou a disciplina na Educação Infantil, mas ainda carece de uma política que assegure continuidade e expansão para o Ensino Fundamental. Do ponto de vista das políticas

<sup>10</sup> A denominação “oferta específica” na Educação Infantil reconhece escolhas municipais que ampliam o previsto na legislação federal. A BNCC organiza a etapa por campos de experiência — nos quais a Música aparece integrada —, sem constituir disciplina autônoma. Ao ofertá-la com intencionalidade própria, Guaramirim e Timbó exercem a autonomia curricular prevista na LDB, não configurando descumprimento, mas ampliação local de seu alcance (Brasil, 1996; Brasil, 2017).

públicas educacionais, entendidas como processos históricos, culturais e institucionais em permanente construção, essa configuração expõe que avanços no plano normativo podem coexistir com fragilidades na implementação pedagógica, conforme argumentam Ball (2011) e Mainardes (2006).

Essa compreensão dialoga diretamente com o campo do currículo artístico, uma vez que as Artes não se realizam apenas por prescrição legal, mas por meio de mediações pedagógicas, práticas culturais e experiências estéticas construídas no cotidiano escolar. Nessa percepção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser compreendida como um texto de política que estabelece referenciais e expectativas de aprendizagem, mas cuja efetivação depende da forma como os sistemas de ensino recontextualizam essas diretrizes em documentos curriculares locais, propostas pedagógicas e práticas docentes (Brasil, 2017; 2018). Tal materialização ocorre de forma desigual nos diferentes contextos municipais, evidenciando desafios estruturais e distintos graus de consolidação curricular.

No caso do currículo artístico-musical, essas limitações tornam-se ainda mais nítidas, uma vez que a institucionalização da Música requer não apenas diretrizes gerais, mas condições concretas, como tempo pedagógico, formação específica, organização curricular e reconhecimento da linguagem musical como campo de conhecimento.

Defende-se, portanto, que a Música integre o currículo com continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, favorecendo sua presença como linguagem artística indispensável à formação cultural, cognitiva e sensível dos estudantes. Ao longo da dissertação, são analisados elementos que sinalizam tanto os avanços quanto as lacunas desse processo, explicitando os principais desafios e caminhos possíveis para a consolidação da Música como componente específico da matriz curricular do Ensino Fundamental no município de Guaramirim.

Dessa maneira, o estudo comparativo entre municípios subsidia as análises desenvolvidas, especialmente no que se refere à instituição da Música como componente curricular autônomo no Ensino Fundamental em Guaramirim, considerando as orientações da BNCC, do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) e as experiências de redes municipais que já avançaram nesse processo.

Importa registrar, ainda, que o modelo de Timbó não se apresenta como experiência isolada no cenário regional. O município de Jaraguá do Sul, cidade vizinha e geograficamente próxima a Guaramirim, também institucionalizou a Música como

disciplina específica no Ensino Fundamental com professores especialistas, dispondo de Plano de Ensino Unificado próprio para os anos iniciais, elaborado pela Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, com planejamento trimestral, habilidades associadas à realidade da rede municipal, critérios de avaliação e progressão de conteúdos para o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental (Jaraguá do Sul, 2025). Esse modelo, sustentado pela atuação de professores com formação específica na área, configura oferta curricular mais próxima de Timbó do que de Guaramirim no que se refere à natureza da oferta e à organização docente.

Dados obtidos por meio de comunicação institucional encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul (9 set. 2025) indicam que o município conta com 9 professores efetivos de Música — dos quais 2 atuam exclusivamente no Programa Bandas e 2 dividem a carga horária entre o ensino regular e o referido programa — e 8 professores em caráter temporário (ACTs), sendo 4 no ensino regular e 4 exclusivamente no Programa Bandas. Esse quadro demonstra que a distribuição de professores especialistas entre diferentes modalidades e etapas de ensino é uma realidade administrativa já operacionalizada em município vizinho, com condições institucionais comparáveis às de Guaramirim, reforçando a viabilidade de organização docente mais diversificada também nessa rede.

Contudo, a presença da Música na Educação Infantil de Jaraguá do Sul apresenta configuração distinta da observada no Ensino Fundamental. No período regular de aulas, a Música não integra a matriz curricular da Educação Infantil. Somente três unidades que funcionam no modelo de ensino em tempo integral oferecem oficinas de musicalização para crianças da pré-escola, realizadas no contraturno escolar, com quatro aulas semanais de 45 minutos e conduzidas por professores com licenciatura em Música (Semed, 2025).<sup>11</sup> Essa oferta, embora pedagogicamente qualificada, é restrita a um modelo específico de organização escolar e não alcança o conjunto das demais unidades da rede municipal — que conta,

---

<sup>11</sup> A rede municipal de Jaraguá do Sul conta, conforme a página oficial da Secretaria Municipal de Educação (JARAGUÁ DO SUL, 2026), com 65 unidades escolares listadas entre CMEIs e EMEBs, total que inclui unidades recém-inauguradas em 2025 e unidades ainda em obras. Esse número é superior ao registrado em fontes anteriores (que indicavam 60 unidades — 31 EMEBs e 29 CMEIs), diferença explicada pela expansão da rede e pela inclusão de unidades em implantação. Para fins de comparação com os microdados do Censo Escolar do INEP, cabe observar que os registros oficiais contabilizam estabelecimentos por etapa de ensino e dependência administrativa, podendo registrar a mesma unidade física em mais de uma entrada quando esta oferta simultaneamente Educação Infantil e Ensino Fundamental. A informação sobre as oficinas de musicalização nas três unidades de tempo integral foi obtida junto à Semed de Jaraguá do Sul (comunicação institucional, 2025).

conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (Jaraguá do Sul, 2026), com 65 unidades escolares, entre CMEIs e EMEBs. Trata-se, assim, de uma oferta pontual e não de uma política curricular universalizada para a etapa.

Essa distinção é analiticamente relevante para os propósitos desta dissertação: entre os municípios da região que avançaram na institucionalização da Música, Timbó é o único que assegura a disciplina tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, com professores especializados e matriz curricular própria nas duas etapas — condição que permite analisar a continuidade formativa em sua expressão mais completa e que representa o horizonte possível para a implementação defendida e proposta nesta dissertação para Guaramirim. A experiência de Jaraguá do Sul, por sua vez, reforça o argumento de que a implementação da Música como disciplina específica no Ensino Fundamental não configura iniciativa excepcional, mas possibilidade concreta e administrativamente viável no âmbito das redes municipais catarinenses.

A opção metodológica por analisar comparativamente apenas Timbó justifica-se pela existência de matriz curricular própria em Música abrangendo tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental — condição mais abrangente do que a observada em Jaraguá do Sul, onde a oferta estruturada com professor especialista em sala de aula, como componente da matriz curricular regular, restringe-se aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental —, o que torna Timbó referência analítica mais completa para os propósitos desta dissertação, sem, contudo, desconsiderar a relevância da experiência jaraguaense como evidência adicional da viabilidade regional do modelo defendido.

A comparação entre os dois municípios, contudo, não deve obscurecer o que compartilham como lacuna. Nenhum dos documentos analisados — nem as diretrizes de Timbó, nem os planos anuais de Guaramirim — apresenta critérios claros de avaliação das aprendizagens musicais: não há instrumentos diagnósticos, indicadores de desenvolvimento musical por etapa ou formas sistematizadas de acompanhamento do percurso formativo dos estudantes. Essa ausência é pedagogicamente significativa porque, sem avaliação, torna-se difícil identificar avanços, ajustar práticas e demonstrar a relevância formativa da Música para gestores e famílias. Da mesma forma, nenhum dos documentos articula o currículo de Música às práticas musicais das comunidades locais como conteúdo e repertório trabalhados em sala de aula —

uma dimensão que, quando presente, amplia o sentido das aprendizagens e fortalece o vínculo entre escola e território (Queiroz, 2004; Queiroz, 2013).

Timbó, município com forte herança cultural de imigração europeia e vida musical ativa, poderia enriquecer seus documentos com referências que articulassem essas expressões locais ao repertório e aos contextos abordados em sala de aula. É na aula de Música, assegurada a todos como componente curricular, que se constrói a base formativa que pode, para alguns, despertar o interesse por experiências musicais mais amplas — projetos, grupos e práticas culturais comunitárias. Essa relação é de complementaridade e não de substituição: projetos alcançam os que já se interessam; a aula alcança todos (Souza, 2009; Queiroz; Marinho, 2007). Reconhecer essas lacunas não diminui os avanços de Timbó, mas situa o município dentro de um processo mais amplo de construção da educação musical escolar no Brasil — processo que, mesmo onde mais avançado, permanece incompleto e aberto à revisão.

Para Guaramirim, essa lacuna adquire dimensão ainda mais urgente. Antes de discutir a qualidade dos documentos curriculares, o município precisa garantir que a Música exista como componente curricular no Ensino Fundamental — condição sem a qual qualquer reflexão sobre avaliação, repertório ou articulação com a cultura local permanece abstrata. A institucionalização da disciplina é, portanto, o passo anterior e necessário: é ela que cria o espaço para que essas questões possam ser efetivamente trabalhadas na prática pedagógica cotidiana.

## **5 DISCUSSÃO: A MÚSICA COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO ESCOLAR ENQUANTO DIREITO EDUCACIONAL**

Esta dissertação sustenta-se em uma concepção de educação musical que articula, de modo integrado, quatro dimensões complementares. A primeira é a da aprendizagem musical específica: compreende-se que a Música é campo de conhecimento dotado de lógica, linguagem e saberes próprios — técnicos, sensoriais, teóricos e práticos —, que não podem ser adequadamente desenvolvidos por abordagens generalistas ou polivalentes (Bellochio, 2003; Del Ben, 2010; Oliveira; Penna, 2019). A segunda é a do direito educacional: a educação musical não deve ser privilégio de poucos, mas direito cultural e formativo de todos os estudantes, o que implica acesso universal, sistemático e qualificado à linguagem musical no contexto da escola pública (Penna, 2013; Figueiredo, 2010; Mateiro, 2022). A terceira é a do desenvolvimento cultural: a Música é compreendida como prática social e cultural historicamente distribuída de forma desigual na sociedade — e a escola, ao institucionalizá-la como disciplina, cumpre papel democratizador, ampliando o repertório cultural dos estudantes e reconhecendo a diversidade das expressões musicais como conteúdo formativo legítimo (Swanwick, 2003; Penna, 2008). A quarta, que preconiza operacionalmente as proposições apresentadas, é a da política pública curricular: a efetivação das três dimensões anteriores depende de decisões institucionais concretas — organização curricular própria, professor licenciado em Música, carga horária específica e continuidade formativa entre as etapas —, sem as quais o direito à educação musical permanece como enunciado normativo sem correspondência na prática escolar (Dourado; Oliveira, 2018; Queiroz, 2012; Penna, 2013). É essa articulação — e não uma concepção isolada — que fundamenta a defesa da Música como disciplina específica no Ensino Fundamental de Guaramirim, desenvolvida ao longo desta dissertação.

Cabe esclarecer que essa defesa não ignora o marco legal vigente, que trata a Música como conteúdo obrigatório do componente Arte, mas o questiona criticamente, argumentando que a conformidade com a letra da lei não garante, por si só, a efetivação da educação musical como direito.

O que se propõe não é a substituição da legislação, mas o exercício da autonomia curricular municipal prevista pelo art. 11 da LDB nº 9.394/1996, que faculta aos sistemas de ensino organizar e gerir sua Educação, abrindo espaço para que a

Música seja instituída como disciplina no plano local. Parte-se do princípio do acesso universal à educação musical, reconhecido pela literatura especializada e pela legislação educacional, para, em seguida, analisar os desdobramentos curriculares e pedagógicos decorrentes de sua inserção restrita à condição de conteúdo da disciplina de Artes, tomando como referência a realidade do município de Guaramirim.

Nesse contexto, impõe-se o questionamento acerca de até que ponto a Música é, de fato, reconhecida e valorizada na escola como conhecimento específico, bem como sobre em que medida sua presença está efetivamente vinculada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição, ou se permanece condicionada a decisões pontuais, pouco sistematizadas e descoladas do planejamento pedagógico coletivo.

O texto problematiza os limites do modelo de organização curricular vigente, especialmente no que se refere à permanência da polivalência docente e às fragilidades que esse arranjo impõe à qualidade do ensino musical. Ao aprofundar a discussão sobre as características próprias da Música como área de ensino, evidencia-se a inadequação de abordagens generalistas para o desenvolvimento de aprendizagens musicais consistentes. Assim, propugna-se que a efetivação da educação musical exige a institucionalização da Música como disciplina no Ensino Fundamental, com identidade curricular própria, professores especialistas e continuidade formativa, condição necessária para garantir o direito dos estudantes ao acesso qualificado a essa linguagem artística enquanto conhecimento escolar.

## 5.1 A MÚSICA COMO DIREITO EDUCACIONAL E O PRINCÍPIO DO ACESSO UNIVERSAL

O primeiro ponto a ser considerado quando se discute a presença da Música na escola é o acesso. A literatura da área é uníssona ao afirmar que a educação musical não deve constituir privilégio de poucos, mas um direito cultural e formativo de todos os estudantes. Segundo Penna (2010), a musicalização é um processo educacional sistemático, orientado ao desenvolvimento de formas de apreensão da linguagem musical no contexto escolar, não se restringindo a uma etapa específica, mas abrangendo sujeitos de diferentes faixas etárias.

Tal concepção articula-se ao princípio da igualdade de oportunidades e ao entendimento de que o acesso às artes é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse sentido, o Art. 26 da referida lei estabelece que "os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (Brasil, 1996). Ao reconhecer a necessidade de articulação entre uma base comum e uma dimensão curricular vinculada às realidades locais, a legislação não apenas legitima, mas demanda a valorização das expressões culturais presentes nos contextos em que as escolas estão inseridas. Nesse horizonte, a Música — enquanto linguagem artística, prática cultural e patrimônio simbólico — caracteriza-se como elemento privilegiado para a materialização dessa parte diversificada do currículo. Sua organização como componente curricular estruturado nos sistemas municipais de ensino não se configura, portanto, como extrapolação da legislação vigente, mas como desdobramento coerente de seus próprios fundamentos.

Essa compreensão adquire maior força quando se considera que o princípio do acesso universal à educação não distingue, em sua essência, entre os diferentes campos do conhecimento que compõem o currículo escolar. Assim como nenhum estudante pode ser privado do acesso aos demais componentes curriculares obrigatórios, como a Língua Portuguesa, a Matemática ou as Ciências, áreas reconhecidas como essenciais à formação integral e ao exercício da cidadania, também não deveria ser privado do acesso qualificado à Música como linguagem artística e campo de conhecimento específico. A diferença é que, no caso da Música, essa privação ocorre de forma sistemática e estrutural — naturalizada por décadas de organização curricular que a relegou à condição de conteúdo secundário, extracurricular ou eventual. Como observa Queiroz (2012), a Música, assim como a Matemática, a Língua Portuguesa e as Ciências, necessita de planejamento que contemple objetivos próprios, alicerçados em referenciais teóricos consistentes e práticas pedagógicas de qualidade — o que exige, necessariamente, condições curriculares e institucionais equivalentes às asseguradas para os demais componentes do currículo escolar. Essa compreensão não se restringe ao ordenamento jurídico nacional, sendo igualmente reafirmada em documentos e diretrizes de âmbito internacional que reconhecem a educação musical como direito humano fundamental.

Nesse quadro, o Conselho Internacional de Música (CIM), fundado pela UNESCO em 1949, propôs em 2001 os denominados Cinco Direitos à Música, que estabelecem: o direito de crianças e adultos de se expressarem musicalmente com liberdade; o direito de crianças e adultos de aprenderem linguagens e habilidades musicais diversas; o direito de crianças e adultos de se inter-relacionarem com a música por meio da participação direta, da apreciação, da criação e do acesso à informação; o direito de todos os músicos de desenvolverem sua própria expressão e de difundi-la pelos meios de comunicação; e o direito de todos os músicos de obterem reconhecimento e retribuição justa por seu trabalho (CIM, 2001 apud Mateiro, 2022, p. 99). Embora os dois últimos direitos se refiram especificamente à atuação profissional dos músicos, os três primeiros têm implicação direta para a escola: afirmam que o acesso à expressão, ao aprendizado e à participação musical é direito universal de crianças e adultos — o que significa que a ausência da Música como componente curricular com professor habilitado, carga horária própria e progressão específica configura, em última instância, uma violação desse direito no plano educacional.

Essa perspectiva encontra respaldo empírico no plano internacional. No número 10 da Revista Internacional de Educación Musical (RIEM), publicado em 2022 sob o tema monográfico "Entender la educación musical como un derecho humano", Teresa Mateiro — professora e pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina e membro do conselho editorial da própria revista — apresenta investigação que articula duas fontes empíricas para analisar como a música esteve, ou não, presente no espaço da escola pública brasileira ao longo dos últimos cinquenta anos (Mateiro, 2022). A segunda fonte, central para os argumentos desta dissertação, consistiu em narrativas (auto)biográficas escritas e orais por sete mestrandas em educação musical de uma universidade pública brasileira, em 2019, oriundas de diferentes estados — Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Os relatos expõem um padrão consistente e preocupante: das sete participantes, apenas uma recebeu aulas de música como componente curricular nos anos iniciais da escolaridade. As demais relataram que a música esteve ausente do currículo durante toda a Educação Básica, substituída ora por atividades de Artes Visuais nas aulas de Educação Artística — com relatos de professores que nunca trouxeram nenhum conteúdo musical, apenas cadernos de atividades de Artes Visuais —, ora por práticas extracurriculares seletivas, como corais e fanfarras, voltadas a estudantes

considerados "afinados e talentosos" (Mateiro, 2022, p. 98). Uma das participantes que estudou em escolas públicas de Santa Catarina entre 2004 e 2013 afirmou que não havia aulas de música em nenhuma das instituições em que estudou. Mateiro conclui que esses relatos, longe de serem casos isolados, ilustram a realidade estrutural da educação musical brasileira nas últimas décadas: a extinção da música como disciplina pela Lei nº 5.692/1971 e sua posterior subordinação ao componente Arte produziram uma geração de estudantes — e futuros professores — para quem a música na escola foi, quando muito, experiência episódica, ornamental ou extracurricular, jamais um direito assegurado (Mateiro, 2022). Ancorada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Convenção sobre os Direitos da Criança e nos Cinco Direitos à Música do Conselho Internacional de Música, a autora defende que a música deve integrar a agenda educativa brasileira como área de conhecimento — não como atividade complementar —, cabendo ao professor de música o papel de agente ativo na garantia desse direito para todos os estudantes, independentemente de talento ou seleção prévia.

## 5.2 A POLIVALÊNCIA DOCENTE COMO ARRANJO ESTRUTURAL: IMPLICAÇÕES CURRICULARES E INSTITUCIONAIS

A discussão acerca da presença da Música na escola passa, necessariamente, pela análise do modelo brasileiro de polivalência docente, no qual um único professor é incumbido de ensinar Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, sem que haja garantia de formação específica em cada uma dessas linguagens. Bellochio (2003) contribui para essa reflexão ao evidenciar que tal modelo impõe aos professores exigências frequentemente incompatíveis com sua formação inicial, o que tende a resultar em práticas fragmentadas e, no campo da Música, marcadas por fragilidade técnica e superficialidade conceitual. Para a autora, a efetivação da educação musical requer a atuação de docentes com conhecimentos específicos, tanto artísticos quanto pedagógicos, capazes de planejar, mediar e avaliar processos musicais consistentes no espaço escolar (Bellochio, 2003, p. 20-21).

Maura Penna interage diretamente com essa mesma percepção crítica, ao afirmar que a polivalência no componente Arte compromete a presença da Música na Educação Básica, uma vez que, na prática escolar, as Artes Visuais tendem a predominar em relação às demais linguagens. Para a autora, essa predominância está

associada ao perfil formativo dos docentes que atuam na rede básica, o que acaba por naturalizar abordagens generalistas e relegar a Música a uma posição secundária no currículo. Desse modo, Penna afirma que a polivalência opera como um mecanismo de hierarquização interna das linguagens artísticas, distanciando a Música de sua consolidação como conhecimento escolar sistematizado (Penna, 2013, p. 61-62).

A pressão exercida pelos gestores escolares para a manutenção de um modelo em que um único professor responde por todas as áreas artísticas não se sustenta apenas em argumentos pedagógicos, mas expressa de modo direto uma lógica econômica de contenção de gastos: um professor custa menos do que quatro professores especialistas. Essa racionalidade administrativa contribui para a naturalização de práticas pedagógicas historicamente consolidadas na disciplina de Artes, nas quais se realiza um pouco de cada linguagem artística de forma superficial, sem compromisso efetivo com o desenvolvimento aprofundado de habilidades e competências específicas de cada área (Figueiredo, 2013, p. 35).

Considerando as discussões desenvolvidas, afirma-se neste trabalho que a inserção da Música exclusivamente no interior da disciplina de Artes impõe limitações práticas significativas ao seu ensino, resultando, nos contextos escolares, em perdas substanciais de qualidade pedagógica. A exigência de atuação polivalente, somada à ausência de formação específica, tende a reduzir o trabalho musical a abordagens superficiais, fragmentadas e descontinuadas, distanciando-o de seus fundamentos conceituais, técnicos e expressivos. Defende-se, portanto, que o ensino de Música, quando assumido com profundidade de conteúdo, domínio prático e intencionalidade pedagógica, demanda condições próprias de organização curricular, o que implica sua institucionalização como disciplina autônoma, com identidade específica, professores habilitados e continuidade formativa, desvinculada das demais linguagens artísticas, como requisito para garantir aos estudantes uma educação musical efetivamente qualificada.

### 5.3 OS LIMITES PEDAGÓGICOS DA POLIVALÊNCIA: POR QUE O PROFESSOR DE ARTE NÃO DÁ CONTA DO ENSINO DE MÚSICA?

A literatura especializada no campo da educação musical tem reiteradamente defendido que o ensino de Música demanda conhecimentos técnicos, sensoriais, teóricos e práticos específicos que não podem ser completamente substituídos por formações generalistas ou por tentativas de transposição improvisada entre linguagens artísticas. Como observam Bellochio (2003) e Penna (2013), o professor de Arte formado em outras linguagens — artes visuais, dança ou teatro — não dispõe, em geral, dos saberes necessários para compreender, executar e mediar processos de aprendizagem próprios da música, especialmente aqueles que envolvem escuta dirigida, estruturação musical, notação, repertório, criação, apreciação e prática instrumental. A Música constitui campo cognitivo e cultural dotado de lógica própria, cujo aprendizado implica não apenas domínio técnico, mas também repertório, sensibilidade auditiva e experiência estética contextualmente situada.

Esse problema torna-se mais evidente quando se considera que os conteúdos musicais previstos nos currículos da Educação Básica envolvem não apenas a dimensão conceitual, mas sobretudo a dimensão prática da experiência musical. Como argumenta Del Ben (2010), aprender música implica vivenciá-la por meio do fazer — tocar, cantar, escutar, compor — e não apenas descrevê-la abstratamente. Tal perspectiva ancora o ensino musical na prática social do som, exigindo competência técnica, instrumental e metodológica que dificilmente se desenvolve em professores cuja formação inicial não contemplou esses elementos. Nessa direção, a formação específica é condição para que a Música se realize como prática concreta, não como mero conteúdo teórico (Penna, 2007).

A dissertação desenvolvida por Santos (2024), realizada na rede pública municipal de Limeira (SP), analisa a presença da Música no plano da disciplina de Artes<sup>12</sup>, ministrada por professores responsáveis pelas diferentes linguagens artísticas. A partir dos dados levantados pela pesquisadora junto aos professores da rede, observa-se que, embora atuem como professores de Arte, a maioria não possui

---

<sup>12</sup> No município de Limeira (SP), a denominação "Artes" é utilizada para designar o componente curricular, conforme registrado na pesquisa de Santos (2024), sendo a grafia original preservada nesta referência. A expressão "professores de Arte", no singular, refere-se ao cargo ou função docente vinculado ao componente curricular, em conformidade com a terminologia adotada na legislação educacional brasileira e com o critério definido na nota 1 deste trabalho.

habilitação específica em Música. Conforme relataram os próprios professores participantes da pesquisa, apenas 8% possuem licenciatura em Música, enquanto 11% indicaram ter realizado cursos de pós-graduação relacionados à área, sendo predominante a formação em outras linguagens artísticas, como artes visuais, teatro ou dança.

É nesse contexto que os professores, em seus relatos à pesquisadora, apontaram dificuldades recorrentes no ensino de conteúdos musicais, especialmente aqueles de natureza técnica, como teoria musical e propriedades do som, além de lacunas no conhecimento de gêneros musicais e de instrumentos. Segundo os professores, tais dificuldades estão diretamente relacionadas ao fato de não terem recebido preparo específico em Música em sua formação acadêmica, havendo casos em que afirmam nunca ter estudado música anteriormente.

A partir das falas dos professores, Santos (2024) problematiza as habilidades e os conhecimentos necessários para o exercício do ensino de Música na Educação Básica e questiona os limites da organização curricular que mantém a Música subordinada ao componente Arte. Os dados empíricos apresentados atestam que a consolidação da educação musical como prática pedagógica consistente depende não apenas de sua previsão nos documentos curriculares, mas do reconhecimento da Música como campo de conhecimento específico, com professores habilitados e condições estruturais compatíveis com suas demandas pedagógicas.

Optou-se por mobilizar a pesquisa desenvolvida por Santos (2024) neste momento da discussão — e não exclusivamente no capítulo dedicado ao mapeamento de pesquisas municipais no Brasil — em razão da pertinência dos relatos apresentados pelos próprios professores participantes para a problematização aqui proposta. As dificuldades por eles explicitadas, tanto no que se refere à formação quanto às condições de atuação no ensino de Música no âmbito da disciplina de Artes, oferecem elementos empíricos consistentes para ilustrar e aprofundar o questionamento central deste tópico, que diz respeito aos limites da inserção da Música no currículo quando reduzida à condição de conteúdo ou habilidade, desvinculada de uma concepção de direito formativo e de experiência educativa.

No cotidiano escolar, a permanência da Música como conteúdo secundário no interior do componente Artes tende a produzir obstáculos objetivos para sua realização pedagógica, especialmente quando não há professor habilitado em Música, tempos curriculares próprios e infraestrutura adequada. Relatos dos professores

participantes da pesquisa confirmam fragilidades nas condições institucionais de oferta, com destaque para a ausência de espaços apropriados para a realização das aulas de Música e para a escassez de recursos materiais capazes de sustentar práticas musicais mais consistentes.

Pesquisas realizadas com professores de Arte em redes públicas corroboram esse cenário ao indicar que a efetivação do ensino musical é atravessada por fatores como formação inicial não voltada à linguagem musical, insuficiência de materiais e instrumentos, carga horária reduzida e inadequação do espaço físico, o que compromete tanto a organização do trabalho docente quanto a qualidade das experiências oferecidas aos estudantes (Morantt; Gumbowsky, 2021). Esses elementos ratificam a crítica ao modelo de atuação polivalente atribuído aos professores de Arte, que passam a ser demandados a ensinar conteúdos musicais sem formação específica e sem condições institucionais adequadas para tal.

Nesse contexto, a diluição da Música no componente Arte representa um arranjo curricular estruturalmente indefinido e pedagogicamente limitador, no qual a linguagem musical perde centralidade, continuidade e especificidade, dificultando sua consolidação como área de conhecimento escolar (Del Ben, 2019). Do ponto de vista desta pesquisa, somam-se a esse quadro questões diretamente relacionadas à prática profissional, como a ausência de domínio técnico de instrumentos musicais por parte de professores não especialistas, a limitação no uso pedagógico desses recursos e a consequente redução das práticas musicais a atividades pontuais. Tal situação é ainda agravada pela escassez de recursos materiais disponíveis nas escolas, restringindo as possibilidades de desenvolvimento de experiências musicais sistemáticas, aprofundadas e pedagogicamente consistentes.

Essa insuficiência do professor polivalente no ensino de Música afeta não apenas a profundidade dos conteúdos, mas também a própria legitimidade da experiência formativa. Quando um docente formado em Artes Visuais, por exemplo, é convocado a ensinar teoria musical, propriedades acústicas ou leitura de notação, é exposto a um processo de improvisação pedagógica que tende a resultar em simplificação, omissão ou deslocamento de conteúdos. Tal fenômeno prejudica tanto o desenvolvimento dos estudantes quanto o sentido da política curricular.

Conforme analisa Bernardi (2024), a adoção de modelos polivalentes no ensino de Arte tende a comprometer o aprofundamento das linguagens artísticas específicas, uma vez que a organização curricular e as condições formativas dos docentes

dificultam o trabalho pedagógico consistente em cada área. Segundo o autor, a "Arte em chave polivalente tende a ocorrer sem aprofundamento em cada linguagem, dadas as poucas condições para trabalhá-las com qualidade" (Bernardi, 2024, Resumo). No caso da Música, esse arranjo frequentemente resulta em abordagens fragmentadas e superficiais, que empobrecem a experiência musical dos estudantes e esvaziam a linguagem musical enquanto campo formativo autônomo. Assim, em vez de ampliar o acesso qualificado às Artes, a polivalência acaba por fragilizar a permanência da Música no currículo escolar e restringir seu potencial educativo no Ensino Fundamental.

A partir do conjunto de evidências reunidas nesta seção, é possível responder com precisão à pergunta que a orienta: o professor de Arte, na condição de componente polivalente, não dá conta do ensino de Música porque sua formação inicial não contempla os saberes técnicos, sensoriais e metodológicos específicos dessa linguagem; porque aprender e ensinar Música implica o fazer sonoro — tocar, cantar, escutar, compor —, e não apenas a descrição conceitual de seus elementos; e porque a lógica polivalente produz inevitavelmente a diluição dos conteúdos de cada linguagem, circunscrevendo a Música a práticas episódicas e utilitárias. A isso somam-se limitações individuais concretas — como a ausência de percepção auditiva, de habilidade vocal ou de familiaridade com qualquer prática musical —, que comprometem a condução qualificada de experiências musicais em sala de aula. Como observam Penna (2007) e Figueiredo (2004), o domínio técnico-musical constitui condição necessária para o exercício qualificado da docência em Música, e sua ausência compromete de forma grave a experiência formativa dos estudantes.

#### 5.4 IDENTIDADE PROFISSIONAL E A DEFESA DA MÚSICA COMO DISCIPLINA

A construção da identidade profissional do professor de Música assume papel central na consolidação da educação musical no currículo escolar. Como sintetiza Oliveira (2006, p. 26), os profissionais que atuam com educação musical precisam sentir-se seguros e legitimados em suas funções docentes, com identidade e perfil de atuação claramente definidos, para que a sociedade possa reconhecer e defender a necessidade e a permanência da educação musical no sistema educacional. Essa identidade não se forma de forma espontânea, mas se constrói na articulação entre formação especializada, exigências curriculares, reconhecimento institucional e validação social da área. Considerando que a Música é um campo marcado por ampla diversidade de práticas e contextos, sua atuação docente exige múltiplas habilidades, experiências e saberes acumulados, o que confirma a necessidade de condições institucionais e estruturas curriculares que sustentem a valorização e a permanência da educação musical na escola regular de educação básica, especialmente diante da expansão dos cursos de licenciatura no país e da crescente formação de professores habilitados para esse campo.

Entretanto, pesquisas na área sugerem que parte significativa desses profissionais tem optado por atuar prioritariamente em escolas especializadas de música, em detrimento da inserção na escola básica regular. Penna observa que "parece haver, por conseguinte, uma preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica – ou seja, em detrimento do ensino de música no espaço curricular de Educação Artística ou de Arte, que tem, a princípio, um maior alcance social" (Penna, 2002, p. 17). Tal constatação não se afirma como crítica individual às escolhas profissionais, mas como problematização de um movimento mais amplo que sinaliza o distanciamento histórico da área em relação à escola regular.

Esse cenário torna-se ainda mais crítico quando se considera a posição ocupada pelo professor de Artes no arranjo curricular vigente. Ao ser responsabilizado pelo ensino de múltiplas linguagens artísticas, esse profissional enfrenta o agravante de, muitas vezes, não possuir formação acadêmica específica em Música, sendo demandado a lecionar conteúdos que exigem domínio técnico, instrumental, teórico e metodológico próprios desse campo de conhecimento. Tal situação ultrapassa a

esfera individual do docente e revela um problema estrutural da organização curricular, que naturaliza a atuação polivalente sem assegurar as condições formativas e institucionais correspondentes. Nesse contexto, impõe-se o seguinte questionamento, central para esta pesquisa: como um profissional que não dispõe de formação acadêmica específica na área que leciona pode assegurar o ensino de Música com qualidade em sala de aula? A ausência dessa formação repercute diretamente na seleção de conteúdos, no uso pedagógico de instrumentos, na condução de práticas de escuta, execução e criação musical e, conseqüentemente, na densidade e na frequência das experiências musicais oferecidas aos estudantes. Assim, a sobrecarga atribuída ao professor de Artes, associada à falta de especialização, tende a reforçar abordagens simplificadas e ocasionais, fragilizando a Música enquanto linguagem artística e enquanto direito formativo no contexto da educação básica.

Nessa perspectiva, a educação musical escolar deve ser compreendida como um campo formativo que ultrapassa a dimensão instrumental ou complementar do currículo, assumindo papel central na formação integral dos estudantes. Como salienta Ferreira (2016), "o objeto da educação musical na escola se torna, portanto, a possibilidade de vivenciar e estimular aspectos do cognitivo, do motor, do social, do psicológico, do pedagógico, do filosófico, do étnico, do histórico e do sonoro-perceptivo-prático, a partir da relação principal entre o aluno e os conhecimentos musicais no processo de ensino-aprendizagem diário de música em sala de aula ou mesmo no contraturno escolar" (FERREIRA, 2016, p. 41). Essa compreensão reforça a necessidade de condições institucionais que assegurem tanto a atuação qualificada do professor de Música quanto a efetiva participação dos estudantes em processos contínuos de aprendizagem musical, condição indispensável para que a Música se consolide como área de conhecimento no Ensino Fundamental.

No caso de Guaramirim, a não institucionalização da Música no Ensino Fundamental limita a própria identidade profissional da área, pois não há espaço curricular estável para que o especialista atue de modo contínuo nessa etapa. Embora registros documentais indiquem a ocorrência pontual de aulas de musicalização no Ensino Fundamental em 2018, essa experiência não resultou em política curricular e não se reproduziu nos anos seguintes, de modo que o campo permanece, na prática, restrito à Educação Infantil, sem projeção nas etapas subseqüentes, o que compromete a consolidação da Música como área de conhecimento escolar ao longo

de toda a Educação Básica. Nesse cenário, o reconhecimento dessa identidade também tende a ser enfraquecido, na medida em que se reduz, perante a sociedade, a legitimidade do trabalho do professor habilitado e o próprio estatuto formativo da Música na escola.

Além disso, na Educação Infantil, a musicalização pode assumir a função de mero suporte à pedagogia e à regência de sala — fenômeno amplamente identificado pela literatura da área —, sendo utilizada predominantemente como recurso facilitador de rotinas, transições e objetivos gerais de aprendizagem, em vez de se constituir como experiência musical intencional e sistematizada. Essa situação não se restringe ao contexto local, mas tem sido identificada em pesquisas no campo da educação musical, que sinalizam que, em muitas instituições escolares, a música acaba sendo compreendida por gestores e professores regentes como recurso pedagógico auxiliar, e não como campo formativo específico. Souza e Pereira (2020) observam que, na Educação Infantil, as práticas musicais frequentemente "servem mais como apoio a outros componentes curriculares do que propriamente ao ensino dos conhecimentos musicais", o que contribui para sua redução a atividades ocasionais, pouco planejadas e desvinculadas de objetivos formativos próprios. Em consonância com essa análise, Zatti et al. (2022) evidenciam que a música, em diversos contextos escolares, é frequentemente reduzida a canções e atividades sonoras utilizadas como apoio a outros campos do conhecimento, ratificando sua função utilitária no cotidiano pedagógico. Do mesmo modo, Freitas e Chagas (2025, p. 127) alertam que, embora a música possa atuar como instrumento facilitador da aprendizagem, ela não deve ser utilizada "apenas como um passatempo", mas requer planejamento e intencionalidade pedagógica para que não se reduza a uma função acessória na Educação Infantil. Esse conjunto de estudos contribui para sustentar a crítica de que, sem condições institucionais, clareza curricular e reconhecimento da especificidade da área, a musicalização tende a ser apropriada de forma utilitária, comprometendo tanto o trabalho do professor habilitado quanto o direito das crianças a experiências musicais formativas e consistentes.

No que se refere ao Ensino Fundamental, a análise realizada evidencia que manter a Música integrada ao componente Artes no município de Guaramirim não garante o acesso igualitário ao ensino musical, nem atende às expectativas formativas defendidas pela literatura da área e pela própria legislação educacional, que reconhece a Música como linguagem artística constitutiva do currículo escolar. O

modelo atualmente adotado tende a restringir a Música à condição de conteúdo eventual, sem identidade curricular própria, sem continuidade formativa ao longo da escolarização, sem a atuação sistemática de professor habilitado e sem a garantia de tempos regulares destinados ao ensino de Música. Esse arranjo impacta negativamente não apenas a organização do trabalho docente, mas também o direito dos estudantes a experiências musicais consistentes, limitando o desenvolvimento da Música como experiência estética, cognitiva e cultural no cotidiano escolar.

Diante desse quadro, a institucionalização da Música como componente curricular específico, com identidade própria, professores especialistas e condições adequadas de oferta, mostra-se indissociável da construção de uma identidade profissional docente sólida e socialmente reconhecida. Assim, a defesa da Música como disciplina no currículo escolar assume não apenas um caráter pedagógico, mas também político e institucional, ao afirmar o direito dos estudantes ao acesso qualificado à educação musical e ao legitimar o lugar do professor de Música nas escolas de Educação Básica.

Cada linguagem artística deve garantir espaço próprio e sistemático na grade de disciplinas, em alinhamento com a BNCC, uma vez que se define como um campo de conhecimento específico, dotado de conteúdos, procedimentos e finalidades educacionais próprios. Os professores que atuam nessas áreas possuem formação específica ou, em muitos casos, trajetória acadêmica e profissional diretamente vinculada à linguagem que lecionam, o que lhes confere legitimidade e autonomia pedagógica para desenvolver os conteúdos de sua área de atuação. Considerando que cada linguagem artística apresenta elevada complexidade conceitual, técnica e expressiva, a restrição de seu ensino ou a submissão a abordagens generalistas compromete estruturalmente a profundidade das aprendizagens e empobrece o percurso educativo dos estudantes.

Tendo esse entendimento, o conjunto dos elementos analisados permite sustentar que a Música, no município de Guaramirim, não pode permanecer restrita à condição de conteúdo da disciplina de Artes. Se a meta é garantir uma educação musical coerente, democrática e socialmente significativa, torna-se necessário instituí-la como disciplina no Ensino Fundamental, com currículo próprio, professores especialistas e continuidade formativa entre as etapas da Educação Básica. Nesse sentido, a manutenção da Música integrada de maneira residual ao componente Artes acaba por reproduzir a lógica da polivalência, característica de redes de ensino que

tratam a Música como adorno escolar, como conteúdo secundário no interior da disciplina de Artes ou como recurso instrumental voltado a meras finalidades extracurriculares.

Contra-pondo-se a essa lógica, a defesa da Música como disciplina específica no Ensino Fundamental assume o caráter de um direito educacional, na medida em que implica assegurar ao estudante o acesso à linguagem musical em sua complexidade, bem como garantir condições mínimas de profissionalidade docente, estrutura curricular própria e tempos didáticos adequados ao desenvolvimento das aprendizagens musicais. Conforme afirmam autores do campo da educação musical, o ensino de Música somente se efetiva quando sustentado por intencionalidade pedagógica, continuidade formativa e especialização docente — elementos que se mostram fragilizados ou ausentes no modelo atualmente vigente no município de Guaramirim.

#### 5.5 A MÚSICA EM GUARAMIRIM: LIMITES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E NECESSIDADE DE DIRETRIZES CURRICULARES

No município de Guaramirim, essa perspectiva encontra um obstáculo estrutural: o Ensino Fundamental não dispõe da Música como componente curricular autônomo e institucionalizado. Na organização curricular vigente, a linguagem musical aparece apenas como unidade temática ou conteúdo da disciplina de Artes, tanto nos anos iniciais quanto nos finais — configuração que não foi alterada pela experiência pontual de 2018, anterior à efetivação do quadro docente e sem desdobramentos curriculares formais. Embora esse modelo seja legalmente possível dentro da organização proposta pela BNCC, ele não assegura, na prática, a efetivação do direito educacional à música, pois reduz sua presença a menções curriculares sem garantir condições de realização. Trata-se de um fenômeno recorrente no cenário nacional, em que a simples inserção da música em documentos é tomada como sinônimo de implementação, desconsiderando as exigências materiais, pedagógicas e profissionais que tornam esse ensino possível.

Como observa Figueiredo (2013), a mera inclusão da Música nos currículos por força normativa não garante sua existência pedagógica, pois o ensino musical requer tempo, espaço, materiais e professores formados, sem os quais o componente se converte em enunciado vazio. Quando inserida apenas como conteúdo, a Música

tende a assumir papel decorativo, ilustrativo ou episódico no cotidiano escolar, aproximando-se do que pode ser compreendido, a partir de Souza (2009), como uma função de caráter mais ornamental ou funcional, isto é, uma presença que anima a escola, mas não necessariamente educa.

A adoção de referenciais curriculares nacionais e estaduais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base do Território Catarinense, representa um avanço na organização e na orientação dos sistemas de ensino. No entanto, no campo da educação musical, a literatura especializada tem reiterado que tais documentos não podem ser compreendidos como prescrições fechadas, mas como referenciais orientadores que exigem processos de mediação e recontextualização nos âmbitos locais. Conforme observam Del Ben e Pereira (2019) e Penna (2018b), a efetivação do ensino de Música depende de condições pedagógicas, institucionais e profissionais que variam significativamente entre os contextos escolares, tornando indispensável que os currículos sejam ajustados às realidades culturais, estruturais e formativas de cada rede de ensino. Assim, mesmo quando um município opta por seguir um currículo base estadual, como ocorre em Santa Catarina, faz-se necessário examinar como esse documento se concretiza no cotidiano das escolas e quais adaptações são realizadas para garantir a coerência entre o currículo prescrito e as práticas efetivamente desenvolvidas.

Nesse sentido, pesquisas recentes no campo da educação musical têm evidenciado que a ausência de processos sistemáticos de adaptação curricular tende a produzir práticas fragmentadas e pouco significativas, sobretudo quando a Música permanece diluída no interior do componente Artes (Del Ben, 2019; Souza; Pereira, 2020). Penna (2018a) ressalta que a especificidade da linguagem musical exige tempos, espaços, metodologias e saberes docentes próprios, os quais dificilmente se consolidam por meio da simples transposição de documentos curriculares gerais. Do mesmo modo, Souza (2019) argumenta que a construção curricular em Música deve considerar os contextos socioculturais locais e o protagonismo dos professores como mediadores do currículo, sob pena de se produzir uma implementação meramente formal, desvinculada das condições reais de ensino e aprendizagem. Desse modo, a adaptação local dos referenciais curriculares nacionais e estaduais não se configura como um desvio normativo, mas como requisito indispensável para que a educação musical se materialize de modo consistente, contextualizado e socialmente relevante nos sistemas municipais de ensino.

No debate sobre a adaptação curricular da Música ao contexto local e o papel dos municípios na mediação entre as diretrizes nacionais e as realidades escolares, Lima (2023) enfatiza a necessidade de que os currículos sejam construídos a partir do protagonismo dos agentes diretamente envolvidos com o cotidiano educacional. Ao tratar da inserção da Música na escola e da elaboração de propostas curriculares sensíveis às especificidades locais, o autor afirma que:

Para pensar a inserção da Música na escola [...], incorporando a formulação de currículos que tenham elementos locais, é necessário estabelecer uma sintonia com os documentos oficiais e, mais ainda, estabelecer o fortalecimento de propostas pedagógicas que atendam, de fato, as especificidades que só podem ser problematizadas por quem está diretamente envolvido na realidade mais particularizada. **[Como se dará o favorecimento da elaboração de propostas curriculares municipais e projetos pedagógicos escolares se não houver iniciativa dos agentes locais?]** A ideia de Base Nacional Comum será viável e aplicada com mais consistência com a participação, o diálogo e sugestões que emergem das sociedades no campo onde os agentes estão inseridos, contornando aquelas conjecturas que seguem apenas a aplicação de um currículo oriundo de cima para baixo (Lima, 2023, p. 43, *grifo meu*).

Essa reflexão contribui para o debate desenvolvido ao longo deste trabalho ao indicar que a efetivação da BNCC no campo da educação musical não se esgota em uma transposição normativa homogênea, podendo demandar, futuramente, processos de adaptação curricular mediados pela Secretaria Municipal de Educação, pelos projetos pedagógicos das escolas e pela atuação dos professores habilitados em Música, em diálogo com as especificidades institucionais, culturais e formativas do contexto local de Guaramirim.

Sob essa perspectiva, a pesquisa de Lima (2023) reforça a compreensão de que a inserção e a implementação da educação musical no currículo escolar demandam processos reflexivos capazes de ir além de sua mera vinculação como habilidade do componente Artes. Ao indicar caminhos para uma presença mais expressiva da Música na escola, o autor evidencia a necessidade de que as propostas curriculares considerem as particularidades institucionais, culturais e pedagógicas dos contextos em que são desenvolvidas, reconhecendo o currículo como construção situada e mediada pelos sujeitos que atuam no cotidiano escolar. Tal compreensão contribui para o debate sobre a efetivação da Música no currículo municipal, ao demonstrar que sua consolidação depende de iniciativas que promovam uma articulação consciente entre as diretrizes oficiais e as realidades locais, condição

estruturante para que a educação musical se constitua como prática pedagógica sólida e socialmente referenciada.

A partir dessa compreensão, discutir o ensino de Música na rede municipal exige desconstruir a noção reduzida de que sua oferta se efetiva pela mera menção no currículo ou em documentos oficiais. Conforme defende Penna (2013), a Música deve ser reconhecida como um direito formativo, e não como um adereço curricular. O que se espera das redes municipais, incluindo Guaramirim, é a garantia de um ensino musical efetivamente ativo, crítico e culturalmente situado, capaz de alinhar-se com as práticas musicais locais, com as identidades dos estudantes e com a vida comunitária. Tal perspectiva implica problematizar a lógica reducionista da BNCC, que tende a converter a Música em um conjunto de habilidades fragmentadas, e avançar para sua compreensão como experiência educativa e prática socialmente situada (Elliott, 1995).

Importa ressaltar que o município de Guaramirim já adota o Currículo Base do Território Catarinense como referência para a organização curricular de suas redes de ensino, o qual continuará sendo utilizado como documento orientador geral. A proposição futura de Diretrizes Curriculares Municipais de Música não se apresenta, portanto, como substituição desse currículo base, mas como complemento necessário de contextualização local, voltado a tornar visíveis aspectos que, por sua abrangência, o documento estadual não detalha. Entre esses aspectos, destacam-se a organização da oferta da Música na Educação Básica, a garantia de continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, as condições de atuação dos professores habilitados, a definição de carga horária mínima, os espaços e recursos pedagógicos disponíveis, bem como orientações gerais para o planejamento e a avaliação das aprendizagens musicais.

Essa intencionalidade encontra respaldo na própria legislação educacional, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a organização curricular deve articular uma base comum às especificidades regionais e locais, considerando os contextos socioculturais dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996). De modo convergente, a Base Nacional Comum Curricular define aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes, ao mesmo tempo em que atribui aos sistemas e redes de ensino a responsabilidade de contextualizar e complementar essas orientações de acordo com suas realidades locais e regionais (BRASIL, 2018). No âmbito catarinense, o Currículo Base do Território Catarinense

assume caráter orientador, apontando princípios e referências para a organização curricular, sem esgotar ou substituir a autonomia dos municípios na elaboração de documentos próprios. Tal organização se insere no regime de colaboração previsto na legislação educacional brasileira e na estrutura do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, instituído pela Lei Complementar nº 170/1998, que reconhece a competência dos municípios para normatizar e implementar políticas curriculares em articulação com as diretrizes nacionais e estaduais.

Sendo assim, estudos no campo da educação musical reiteram que a efetivação do currículo ocorre em contextos marcados por diferentes mediações locais, especialmente no que se refere às condições institucionais e profissionais de atuação docente, confirmando a diversidade de modos de implementação entre redes municipais de ensino (Velho; Figueiredo, 2022). Nesse contexto, torna-se relevante a elaboração de documentos orientadores que tornem visíveis tais dimensões no quadro das redes municipais.

Não é pretensão desta pesquisa elaborar um currículo ou plano municipal específico para o ensino de Música, tampouco prescrever metodologias por etapa escolar ou definir adaptações contextualizadas para Guaramirim — empreendimento que demandaria processo coletivo mais amplo, construído com a participação de diferentes instâncias da gestão educacional, professores da área e comunidade escolar.

Considera-se, contudo, fundamental que um documento orientador de contextualização local seja futuramente construído, capaz de mediar as diretrizes nacionais e estaduais às realidades das escolas municipais. Essa perspectiva encontra respaldo na legislação educacional e nas normativas do Estado de Santa Catarina, que não apenas permitem, mas incentivam a recontextualização curricular no âmbito municipal como estratégia de qualificação da oferta educacional e de fortalecimento da identidade do ensino de Música nas redes locais.

## **6 PROPOSIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE GUARAMIRIM/SC**

A partir da análise dos contextos curriculares investigados, este capítulo apresenta a interpretação dos principais achados da pesquisa, articulando os dados empíricos às contribuições teóricas e às orientações normativas que fundamentam a organização do ensino de Música no contexto pós-BNCC. Busca-se, assim, compreender as condições que favorecem ou limitam a institucionalização da Música como componente curricular autônomo, bem como indicar caminhos possíveis para o seu fortalecimento no âmbito da rede municipal de ensino.

Em Guaramirim, a oferta do ensino de Música na Educação Infantil representa um importante avanço no plano institucional, mas a ausência de continuidade no Ensino Fundamental compromete a aprendizagem gradual e contínua dos conhecimentos próprios da linguagem musical ao longo da escolarização, em desacordo com os princípios de organização curricular orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com estudos recentes sobre currículo e Artes. Soma-se a esse cenário o fato de que a inserção da Música no interior da disciplina Artes — prática permitida pela legislação e recorrente em diferentes contextos educacionais brasileiros no período pós-BNCC, conforme amplamente demonstrado por pesquisas e publicações da área discutidas ao longo desta dissertação — tem imposto limitações à atuação dos professores especialistas, tais como a fragmentação dos conteúdos, a permanência da polivalência docente e a conseqüente fragilização da identidade profissional do professor de Música. Esses elementos comprometem a qualidade do ensino musical e colocam em xeque o próprio sentido da obrigatoriedade legal, convertendo um direito educacional em uma oferta frequentemente precária e descontínua.

Considera-se, para tanto, o contexto específico do município, marcado pela existência de um quadro de professores especialistas efetivos em Música, pela institucionalização da área na Educação Infantil e pelas escolhas curriculares realizadas em 2025, decorrentes do reordenamento da jornada docente. Esse conjunto de fatores expõe tanto condições favoráveis quanto desafios que precisam ser superados para assegurar a progressão formativa da Música no Ensino Fundamental.

## 6.1 ANÁLISE: PRESSUPOSTOS, CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS E LIMITES DAS DECISÕES CURRICULARES

### **Pressupostos para a organização curricular da Música no Ensino Fundamental**

A Música é um campo de conhecimento específico, com conteúdos, práticas e objetivos formativos próprios, cuja presença no currículo escolar não pode ser reduzida a atividades episódicas ou a conteúdos diluídos em componentes generalistas. Sua institucionalização no Ensino Fundamental requer o reconhecimento de sua função na formação integral dos estudantes, alinhada aos princípios da LDB e da BNCC.

Dessa forma, a organização curricular da Música deve ser orientada por critérios que assegurem continuidade, progressão das aprendizagens e identidade pedagógica, evitando rupturas entre etapas e garantindo condições efetivas para o desenvolvimento de práticas musicais sistemáticas ao longo da escolarização básica.

### **Condições institucionais já existentes no município**

O município de Guaramirim dispõe de condições institucionais relevantes para a ampliação da educação musical no Ensino Fundamental. Destaca-se, nesse contexto, a realização de concurso público específico para professores de Música a partir de 2018, resultando na composição de um quadro de professores efetivos com formação especializada, atualmente em atuação majoritária na Educação Infantil.

Além disso, a rede municipal possui documentos orientadores, experiências pedagógicas consolidadas e conhecimento acumulado sobre as práticas desenvolvidas na área, o que indica que o desafio central não reside na ausência de profissionais ou de referências pedagógicas, mas na organização curricular e administrativa que permita a ampliação dessa atuação para as etapas subsequentes.

### **Limites das decisões curriculares recentes e seus impactos**

As decisões curriculares adotadas em 2025, no contexto do reordenamento da jornada docente e da criação de disciplinas suplementares, revelam a capacidade do município de promover ajustes administrativos e curriculares diante de novas demandas legais. Contudo, tais decisões também evidenciam restrições de ordem institucional, especialmente no que se refere à não inclusão da Música no Ensino Fundamental, mesmo diante da existência de quadro docente efetivo na área.

Esse cenário indica que as escolhas curriculares têm sido orientadas prioritariamente por critérios de viabilidade administrativa imediata, como a disponibilidade de profissionais com formação generalista e a flexibilidade na organização da grade, em detrimento de políticas curriculares voltadas à institucionalização de áreas que demandam formação específica. Embora funcional no curto prazo, essa lógica tende a perpetuar a fragmentação da educação musical e a ausência de progressão formativa.

Diante dos elementos analisados, que evidenciam tanto avanços institucionais quanto limitações estruturais na organização do ensino de Música no município de Guaramirim, torna-se necessário avançar para a proposição de encaminhamentos que possam contribuir para a consolidação dessa área como componente curricular no Ensino Fundamental. Assim, as proposições a seguir são formuladas a partir do diálogo entre os dados empíricos da pesquisa, os referenciais teóricos adotados e as orientações normativas vigentes, buscando subsidiar a construção de políticas curriculares mais sólidas e alinhadas às especificidades da educação musical.

## 6.2 POSSIBILIDADES DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A análise comparativa atesta que a institucionalização da Música no Ensino Fundamental é viável quando há articulação entre quadro docente efetivo, decisão política e organização curricular. A experiência de Timbó demonstra que a ampliação da oferta da Música nessa etapa pode ser efetivada com professores especialistas efetivos, desde que haja planejamento e priorização curricular.

Essas experiências reforçam a compreensão de que a permanência da Música restrita à Educação Infantil não decorre de impossibilidades técnicas ou administrativas estruturais, mas de escolhas curriculares que, ao restringirem a atuação à Educação Infantil, produzem como efeito secundário a própria dificuldade de atração e retenção dos professores temporários — condição que a ampliação para o Ensino Fundamental poderia reverter.

A aproximação com experiências consolidadas em municípios da região — como Timbó e Jaraguá do Sul — pode constituir estratégia complementar relevante, ao possibilitar a observação direta de modelos já implementados em contextos semelhantes. Visitas técnicas por parte da gestão contribuem para ampliar o repertório

institucional, reduzir resistências baseadas em percepções de inviabilidade e fortalecer a compreensão de que a institucionalização da Música no Ensino Fundamental é concretamente realizável.

### 6.3 PROPOSIÇÕES ESTRATÉGICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO

Os encaminhamentos esboçados ao final do capítulo anterior são aqui detalhados em dimensões estratégicas e cronológicas. Decorrem da análise desenvolvida ao longo desta dissertação e não possuem caráter normativo — configuram-se como orientações estratégicas destinadas a subsidiar a gestão municipal na construção de uma política curricular sólida para a Música no Ensino Fundamental. Sua formulação parte do reconhecimento de que Guaramirim dispõe de condições institucionais objetivas — quadro de professores especialistas efetivos, experiência consolidada na Educação Infantil e respaldo legal — que tornam viável a ampliação da oferta, desde que haja decisão política orientada por critérios pedagógicos e de progressão formativa. As proposições estão organizadas em ordem crescente de abrangência: das condições estruturais e estratégicas — análise do quadro docente, articulação entre etapas, valorização profissional — para as de implementação progressiva — projeto-piloto, ampliação gradativa, criação de cargo específico e articulação legislativa. Esse percurso busca demonstrar que a institucionalização da Música não depende de ruptura abrupta com o modelo atual, mas de um processo planejado, sustentado por evidências e comprometido com o direito dos estudantes à educação musical.

#### **Análise estratégica do quadro docente e das decisões curriculares**

Considerando que a Secretaria Municipal de Educação dispõe de informações consolidadas sobre o quadro de professores de Música, sua formação e sua atuação na rede, propõe-se que o diagnóstico institucional avance para uma análise estratégica desses dados, orientada pela avaliação da coerência entre o quadro docente existente, as decisões curriculares adotadas e os objetivos formativos do Ensino Fundamental.

Essa análise deve examinar a adequação entre a formação dos professores efetivos e as possibilidades de ampliação da Música nessa etapa, bem como os critérios adotados pelo município para definir disciplinas e componentes curriculares, identificando se tais escolhas decorrem de fundamentos pedagógicos ou de

conveniências administrativas, de modo a evitar que decisões de curto prazo se sobreponham a processos de institucionalização curricular de longo alcance.

A análise estratégica proposta pode constituir não apenas instrumento de diagnóstico, mas ponto de partida para encaminhamentos viáveis no curto prazo e alinhados às condições reais da rede. Ao tornar explícitas as relações entre formação docente, organização curricular e possibilidades de ampliação da área, cria-se base técnica para medidas iniciais que dispensam reestruturações amplas, permitindo que o processo de institucionalização da Música se inicie de maneira gradual e orientada por evidências.

### **Continuidade formativa entre Educação Infantil e Ensino Fundamental**

A institucionalização da Música no Ensino Fundamental requer a garantia de progressão entre as etapas da Educação Básica. A presença da Música na Educação Infantil, sem sua consolidação nas etapas subsequentes, interrompe o desenvolvimento das aprendizagens e enfraquece o reconhecimento da área como campo de conhecimento escolar.

Portanto, a organização curricular da Música deve ser concebida de forma articulada entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, assegurando coerência pedagógica, aprofundamento progressivo das experiências musicais e reconhecimento da Música como parte integrante do percurso formativo dos estudantes.

### **Implantação de projeto-piloto**

A adoção de estratégias de implementação inicial, como um projeto-piloto, deve estar articulada à perspectiva de progressão formativa, evitando que a inserção da Música no Ensino Fundamental ocorra de forma isolada ou desconectada das experiências já desenvolvidas na Educação Infantil. Preferencialmente desenvolvido em escola que já conte com professor habilitado na área, o projeto-piloto permite a inserção da Música em escala reduzida, sem demandar alterações abrangentes na matriz curricular, possibilitando que a implementação se inicie de forma concreta, com capacidade de planejamento e ajuste por parte da gestão.

## **Critérios para ampliação responsável e implantação gradativa da oferta de Música**

A ampliação da oferta da Música no Ensino Fundamental deve ser orientada por critérios que assegurem qualidade pedagógica e viabilidade organizacional: atuação de professores licenciados na área, definição de tempos regulares para as práticas musicais e clareza quanto aos objetivos formativos da disciplina.

Nesse processo, a produção e a sistematização de evidências decorrentes das experiências iniciais assumem papel central. O acompanhamento das práticas pedagógicas, o registro das atividades desenvolvidas e a análise qualitativa dos resultados obtidos permitem que a ampliação se apoie em dados produzidos no âmbito da própria rede municipal, orientando a tomada de decisão não apenas por referenciais externos ou normativos, mas por evidências locais que conferem maior segurança ao processo de expansão.

A implantação progressiva da disciplina permite compatibilizar decisões curriculares com a organização administrativa, o planejamento escolar e a atuação do quadro docente efetivo, assegurando qualidade pedagógica e progressão das aprendizagens. Tal abordagem evita rupturas bruscas e favorece a consolidação da Música como componente curricular, respeitando os tempos institucionais e os processos de construção coletiva na esfera da rede.

## **Valorização docente, políticas curriculares de longo prazo e encaminhamentos iniciais**

A institucionalização da Música no Ensino Fundamental está diretamente relacionada à valorização dos professores especialistas e à adoção de políticas curriculares de longo prazo. A existência de profissionais efetivos na rede é um patrimônio institucional que deve ser considerado nas decisões curriculares, promovendo coerência entre formação, atuação profissional e organização do currículo.

Como encaminhamento de curto prazo, destaca-se a importância de um posicionamento formal da gestão educacional que reconheça a Música como área passível de institucionalização no Ensino Fundamental e estabeleça critérios orientadores para decisões curriculares futuras. Tal encaminhamento não implica a implantação imediata da disciplina em todas as séries, mas cria as condições para o

desenvolvimento de um processo gradativo e planejado, articulado ao quadro docente existente e às prioridades formativas da rede municipal.

A formalização desse posicionamento institucional pode ser compreendida como condição que antecede e viabiliza a adoção de estratégias de implementação em escala inicial, ao conferir legitimidade às ações subsequentes e orientar a tomada de decisão no âmbito da gestão. Ao tornar explícito o reconhecimento da Música como área prioritária, a Secretaria cria condições para que experiências iniciais sejam desenvolvidas de maneira alinhada às diretrizes estabelecidas, evitando a dispersão de iniciativas e fortalecendo a coerência das ações empreendidas.

À medida que o processo de implementação avança e passa a contar com evidências produzidas no âmbito da própria rede, abre-se espaço para a articulação com o Poder Legislativo municipal, por meio da apresentação dos resultados obtidos e do encaminhamento de proposições que contribuam para o fortalecimento da pauta no plano das políticas públicas locais. Essa articulação amplia a visibilidade institucional da temática e pode favorecer a construção do respaldo político necessário à continuidade e expansão das ações.

A consolidação da Música como disciplina no Ensino Fundamental requer, portanto, planejamento, diálogo institucional e decisões políticas que ultrapassem respostas imediatas a demandas administrativas, orientando-se por princípios de progressão formativa, qualidade pedagógica e direito à educação musical.

### **Posicionamento formal da gestão educacional**

A ausência de um posicionamento explícito da gestão tende a naturalizar a situação atual, em que a Música permanece à margem do currículo do Ensino Fundamental por inércia administrativa. Propõe-se, portanto, que a Secretaria Municipal de Educação estabeleça posicionamento formal reconhecendo a Música como área passível de institucionalização no Ensino Fundamental, com definição de critérios orientadores para decisões curriculares futuras e de responsáveis pelo acompanhamento do processo. Esse posicionamento não implica a implantação imediata da disciplina em todas as séries, mas cria as condições necessárias para o desenvolvimento de um processo gradativo, planejado e coerente com as condições já existentes na rede.

### **Definição de critérios curriculares orientadores**

A análise da Instrução Normativa nº 001/2025 evidenciou que as escolhas curriculares recentes foram orientadas por viabilidade administrativa imediata, sem considerar a qualificação pedagógica das áreas nem a formação dos profissionais disponíveis na rede. Propõe-se a formalização de critérios explícitos para a definição e reorganização de disciplinas e componentes curriculares, assegurando que tais decisões sejam fundamentadas em princípios pedagógicos e na adequação entre formação docente e atuação em sala de aula. Esses critérios podem ser formalizados por meio de ata de reunião pedagógica ou resolução administrativa interna, assegurando que a especialização docente disponível seja considerada fator prioritário nas escolhas curriculares.

### **Revisão estratégica da ocupação da carga horária curricular**

A criação de espaço curricular para a Música no Ensino Fundamental não exige, necessariamente, ampliação da carga horária total da rede — pode decorrer da reorganização de componentes já existentes. Conforme demonstrado na análise do art. 11 da IN 001/2025, as disciplinas de Literatura (1º e 2º anos) e Educação Financeira (3º ao 5º ano) podem ser desenvolvidas pelos professores regentes dentro da organização pedagógica já existente, liberando o espaço curricular suplementar criado para a atuação dos especialistas em Música. Propõe-se, portanto, o mapeamento da matriz curricular atual por ano e unidade escolar, identificando componentes passíveis de reorganização para viabilizar a entrada gradativa da Música no Ensino Fundamental sem demandar reestruturações amplas.

### **Priorização da atuação de professores especialistas em Música**

O município já dispõe de um quadro docente efetivo licenciado em Música, resultado de investimento público em concurso específico, cuja atuação permanece restrita à Educação Infantil. Ampliar esse espaço de atuação para o Ensino Fundamental não requer novas contratações: requer uma decisão de alocação que reconheça a formação especializada disponível como critério orientador da designação de aulas.

Propõe-se, portanto, que a política de distribuição docente passe a considerar prioritariamente a habilitação específica dos profissionais da rede, aproveitando o

quadro já constituído como ponto de partida concreto para a institucionalização da Música no Ensino Fundamental.

### **Produção de evidências e monitoramento do processo de implantação**

A ampliação sustentável da oferta da Música no Ensino Fundamental requer que as decisões sejam orientadas não apenas por referenciais externos ou normativos, mas por evidências produzidas no âmbito da própria rede municipal. Propõe-se a instituição de mecanismos de acompanhamento contínuo do processo de inserção da Música no Ensino Fundamental, por meio de protocolo de registro pedagógico, instrumentos de acompanhamento das práticas e periodicidade definida para análise dos dados produzidos pelo projeto-piloto e pelas etapas de expansão. O registro sistemático das atividades desenvolvidas e a análise qualitativa dos resultados obtidos conferem maior segurança e consistência às decisões de expansão, além de ampliar a visibilidade institucional da área perante gestores, famílias e o Poder Legislativo.

### **Inclusão da disciplina Arte/Música na matriz curricular**

A formalização curricular da disciplina Arte/Música na matriz do Ensino Fundamental assegura sua presença independentemente de mudanças na gestão ou de reorganizações administrativas pontuais, conferindo estabilidade ao direito dos estudantes ao acesso qualificado à educação musical. Propõe-se a atualização da matriz curricular municipal com a inclusão formal da disciplina Arte/Música, com definição de carga horária mínima compatível com a organização da rede e com os objetivos formativos da área, garantindo que sua oferta não dependa de decisões discricionárias ano a ano. Essa medida representa a consolidação normativa do processo de institucionalização, tornando a Música componente permanente do currículo do Ensino Fundamental.

### **Criação do cargo específico de Professor Arte/Música**

No caso de Guaramirim, a formalização da Música na Educação Infantil representa um marco institucional relevante. No entanto, a ausência de continuidade no Ensino Fundamental revela uma fragmentação curricular que enfraquece o desenvolvimento integral dos estudantes. A manutenção da Música no interior da disciplina de Arte, associada ao ensino polivalente, restringe o tratamento de

conteúdos musicais mais específicos e a organização de práticas pedagógicas sistematizadas.

Diante disso, sugere-se a introdução gradual da Música como disciplina curricular no Ensino Fundamental, garantindo sua presença contínua ao longo da Educação Básica. Essa medida implica a definição de carga horária específica, a organização de conteúdos estruturados e a atuação de docentes com formação na área, assegurando maior coerência entre as diretrizes normativas e as práticas educativas.

Nesse contexto, a criação de cargos específicos de professor de Arte/Música traduz-se como ação essencial para viabilizar essa proposta. Municípios como Jaraguá do Sul e Timbó já preveem, em seus editais, cargos com essa denominação, indicando que a organização curricular com profissionais especializados é administrativamente viável e já se encontra consolidada no contexto regional. Nesses sistemas, a atuação de professores com formação específica favorece a continuidade das aprendizagens, a definição de conteúdos próprios e a superação do modelo polivalente, qualificando a oferta da educação musical.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar as condições de institucionalização da Música como componente curricular na Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental do município de Guaramirim/SC, à luz dos marcos legais vigentes, dos referenciais curriculares nacionais e estaduais e das discussões contemporâneas no campo do currículo e da educação musical. A investigação sustentou-se em uma concepção de educação musical que articula quatro dimensões complementares: a aprendizagem musical específica, o direito educacional, o desenvolvimento cultural e a política pública curricular. Essas dimensões não operam de forma isolada — é sua articulação que fundamenta a defesa da Música como disciplina autônoma no Ensino Fundamental e orienta a leitura dos achados produzidos ao longo da pesquisa.

A análise do marco normativo revelou que as dificuldades de implementação da Música na Educação Básica não decorrem de uma lacuna legislativa, mas de uma fragilidade estrutural inscrita na própria trajetória da legislação. A Lei nº 11.769/2008, embora representasse avanço simbólico ao instituir a obrigatoriedade do conteúdo musical, teve vetado seu artigo que previa a exigência de professor com formação específica em Música — o elemento que, do ponto de vista institucional, mais contribuiria para sua efetivação. Esse veto consolidou a polivalência como prática legalmente tolerada e transferiu para os sistemas de ensino a responsabilidade por uma escolha que a lei se recusou a fazer. A Lei nº 13.278/2016, ao integrar a Música ao componente Arte sem garantir carga horária própria, professor especialista ou progressão curricular específica, aprofundou essa indefinição. O resultado é que a BNCC, publicada sob esse segundo marco legal, reconhece a Música como linguagem artística, mas não garante as condições para que ela se realize como campo de conhecimento autônomo — transferindo às redes municipais a decisão que a legislação federal deixou em aberto.

Esse padrão de fragilidade normativa não é exclusivo de Guaramirim. O mapeamento de pesquisas acadêmicas realizado no Capítulo 3 atestou que os mesmos impasses se repetem em contextos municipais muito distintos do país: em Sobral, professores sem formação específica enfrentavam limitações técnicas para trabalhar conteúdos musicais e espaços inadequados à prática; em Várzea Grande, professoras licenciadas em Música eram obrigadas a lecionar todas as linguagens

artísticas, diluindo sua especificidade; em Montes Claros, a própria secretaria de educação recomendava contra a polivalência, mas a escassez de especialistas a mantinha como única alternativa; na pesquisa regional realizada no Sudeste, a Música figurava entre as linguagens menos presentes no currículo, frequentemente deslocada para atividades extracurriculares. Experiências de municípios que avançaram na institucionalização — como Itupeva, Seropédica e Porto Alegre — demonstraram que a disciplinarização da Música é juridicamente possível e pedagogicamente defensável, mas que sua consolidação depende de condições que ultrapassam a normatização: organização curricular própria, professores especialistas efetivos, continuidade formativa e valorização institucional da área. Esses achados situam Guaramirim não como caso isolado, mas como expressão local de um fenômeno estrutural que atravessa as redes municipais brasileiras no período pós-BNCC.

No plano documental, a análise dos instrumentos curriculares de Guaramirim produziu achados empíricos específicos que merecem registro. O Organizador Curricular de Música da Educação Infantil (2021), embora represente o primeiro documento específico para a área elaborado pela rede municipal, opera predominantemente como instrumento de adequação normativa à BNCC e ao CBTC, sem avançar na construção de uma identidade curricular própria — sem definição de progressão, critérios avaliativos ou articulação com a formação continuada dos professores. Os Planos Anuais de Artes do Ensino Fundamental (2021), por sua vez, inserem a Música como unidade temática em todos os anos escolares, mas sem indicar qual profissional a ensinará, configurando o que se denominou ao longo da pesquisa como previsão sem sujeito: há objetos de conhecimento e habilidades listados, mas não há garantia de que o agente habilitado para os ensinar esteja presente nessa etapa — como atesta a própria experiência de 2018, em que a atuação pontual de uma professora ACT no Ensino Fundamental não decorreu de qualquer decisão curricular formal, mas de circunstância administrativa específica, o que reforça, em vez de contradizer, o diagnóstico de ausência de política estruturada para a área nessa etapa. Ambos os documentos revelam um padrão recorrente nas políticas curriculares pós-BNCC: a pressão por alinhamento normativo produz documentos que garantem conformidade formal, mas não materializam a Música como prática pedagógica consistente.

A análise do quadro docente municipal acrescentou outra dimensão empírica relevante. Os dados do concurso público de 2018 (Quadro 5) apontam que, dos 21

candidatos convocados para o cargo de Professor de Música, 16 assumiram e parte significativa não permaneceu na rede — com proporção expressiva de desistências nas vagas de 40 horas — 4 dos 11 convocados — e de exonerações posteriores nas de 20 horas — 5 dos 9 que assumiram. Esses dados demonstram que a realização de concurso público, embora condição necessária, não garante por si só a consolidação do quadro docente nem a continuidade das ações pedagógicas. A institucionalização da Música depende também de condições de retenção profissional que envolvem valorização, condições de trabalho e reconhecimento institucional da área.

O achado mais recente e empiricamente mais contundente da pesquisa diz respeito às decisões curriculares adotadas pelo município em 2025. O Decreto nº 2.094/2025 e a Instrução Normativa nº 001/2025, ao reorganizarem a jornada docente e criarem disciplinas suplementares para o Ensino Fundamental — Literatura para o 1º e 2º anos e Educação Financeira para o 3º, 4º e 5º anos —, consolidaram uma escolha curricular que ignorou a existência de 9 professores especialistas efetivos em Música na própria rede (dos quais 7 em efetivo exercício à época). A norma que criou as disciplinas não os listou entre os professores autorizados a complementar carga horária no Ensino Fundamental, optando por componentes ministráveis por Professores de Ensino Fundamental contratados temporariamente. Esse conjunto de decisões exemplifica, de maneira documentada, o fenômeno que Ball (2011) denomina performatividade: políticas curriculares orientadas pela produção de resultados mensuráveis e pela viabilidade administrativa imediata, em detrimento da formação integral e da valorização de áreas que já dispõem de profissionais especializados. A contradição não reside no texto legal em si, mas no que ele revela sobre as prioridades que orientam as escolhas curriculares do município.

Em contraste, a experiência de Timbó demonstra que outro caminho é possível. A análise comparativa entre os dois municípios — sistematizada no Quadro 6 em oito dimensões — evidenciou diferenças que não se limitam à organização documental, mas refletem concepções distintas sobre o papel da Música na escola. Enquanto Guaramirim adota a BNCC e o CBTC por transposição direta, Timbó os interpreta e contextualiza, realizando o que Sacristán (2000) denomina apropriação ativa do currículo. A institucionalização da Música em Timbó — com matriz curricular própria, professores efetivos, carga horária específica e continuidade entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental — não decorreu de condições excepcionais,

mas de decisões políticas sustentadas ao longo do tempo. A experiência de Jaraguá do Sul, município vizinho de Guaramirim, ampara o argumento: a implementação da Música como disciplina específica no Ensino Fundamental com professores especialistas é uma possibilidade concreta e administrativamente viável na conjuntura regional catarinense.

A defesa da Música como disciplina específica encontra respaldo não apenas na legislação nacional, mas em documentos internacionais que a reconhecem como direito humano fundamental. O Conselho Internacional de Música, fundado pela UNESCO, estabeleceu que o acesso à expressão, ao aprendizado e à participação musical é direito universal de crianças e adultos. A pesquisa de Mateiro (2022), que documentou que seis das sete mestrandas entrevistadas não tiveram aulas de Música como componente curricular durante toda a Educação Básica, ilustra a dimensão estrutural dessa privação no contexto brasileiro — e situa a não institucionalização contínua da Música no Ensino Fundamental de Guaramirim não como peculiaridade local, mas como reprodução de um padrão estrutural que, mesmo onde há precedentes pontuais de implementação — como o registro de 2018 identificado nesta pesquisa —, não se converte em política curricular estável, evidenciando que a barreira é de ordem decisória, não de viabilidade operacional.

A partir do conjunto de evidências reunidas, é possível afirmar que a Música no município de Guaramirim encontra-se em estágio intermediário de institucionalização: dispõe de marco legal, de quadro docente efetivo com formação especializada e de experiência consolidada na Educação Infantil, mas ainda carece de uma política curricular que assegure progressão formativa no Ensino Fundamental. Essa configuração não decorre, primordialmente, de ausência de condições, mas de escolhas que têm privilegiado arranjos de curto prazo em detrimento de políticas estruturadas para a área. As proposições apresentadas no Capítulo 6 indicaram caminhos concretos para avançar nesse processo, considerando as condições institucionais já existentes e a necessidade de planejamento curricular orientado por princípios pedagógicos de continuidade e especialização docente.

Importa registrar, ainda, as limitações desta pesquisa. O estudo adotou natureza exclusivamente documental e analítico-interpretativa, o que implica que os achados refletem as escolhas expressas nos documentos curriculares e normativos, sem incorporar a perspectiva dos professores de Música em exercício, das equipes gestoras ou dos estudantes. A seleção de apenas um município de referência —

Timbó —, embora justificada pelos critérios metodológicos definidos, restringe o alcance comparativo da análise. Pesquisas futuras poderiam ampliar esse escopo por meio de estudos com abordagem mista, incorporando observação de aulas, entrevistas com professores e gestores e análise longitudinal dos efeitos da institucionalização sobre as aprendizagens musicais dos estudantes. Investigações que comparem um conjunto maior de municípios catarinenses, ou que acompanhem o processo de implementação gradativa da Música no Ensino Fundamental em Guaramirim ao longo dos próximos anos, constituem desdobramentos relevantes para o campo.

Na condição de produto de um Mestrado Profissional em Artes, esta dissertação pretende contribuir não apenas para o debate acadêmico, mas para a prática da gestão educacional. O Relatório Técnico apresentado no Apêndice A sistematiza as proposições em linguagem orientada à tomada de decisão pela Secretaria Municipal de Educação, oferecendo subsídios concretos para que a institucionalização da Música no Ensino Fundamental de Guaramirim avance de modo planejado, sustentável e pedagogicamente fundamentado. A institucionalização da Música como componente curricular não se resume ao cumprimento de uma exigência legal: constitui uma decisão política e pedagógica que implica reconhecer a educação musical como parte integrante da formação integral dos estudantes e afirmar, no cotidiano escolar, o direito de todas as crianças ao acesso qualificado à linguagem musical — não como atividade complementar ou recurso de apoio, mas como campo de conhecimento com identidade, continuidade e valor formativo próprios.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. **OPUS**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, 2011.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAND CIDADES EXCELENTES. **Vencedores** – Santa Catarina. Disponível em: <https://premiocidadesexcelentes.band.com.br/vencedores-santa-catarina/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BERNARDI, Massuel dos Reis. Complexidades do ensino de Arte na Pedagogia: a dupla polivalência na formação de professores generalistas. **Quaestio** — Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 26, p. e024043, 2024.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. Rev. ed. Oxford: Rowman & Littlefield, 2000.

BLUMENAU (SC). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto de Musicalização Infantil**. Blumenau: SEMED, 2017. (Documento institucional.)

BORGES, Adilson de Souza; SOUZA, Raquel Moura. O ensino de música na educação básica: temas candentes das pesquisas acadêmicas. **Cadernos da FUCAMP**, v. 24, p. 153-187, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016. Define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 maio 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do IDEB 2023**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: jan. 2026.

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6.º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 maio 2016.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010.

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

CARMO, Aline da Silva et al. O ensino de artes nas escolas da rede municipal de Montes Claros-MG. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 41, p. 35-52, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DEL BEN, Luciana Marta. **Concepções e ações de educação musical escolar**: três estudos de caso. 2001. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DEL BEN, Luciana. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 24, p. 25-33, set. 2010. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed24/revista24\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo3.pdf).

DEL BEN, Luciana. Educação musical e currículo: reflexões a partir da BNCC. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, p. 9-25, 2019.

DEL BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. *In*: SOUZA, Jusamara (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Porto Alegre: Sulina, 2019. p. 196–203.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

ELLIOTT, David J. **Music matters**: a new philosophy of music education. New York: Oxford University Press, 1995.

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 Artes) — Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Fortaleza, 2016.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 11, p. 55-61, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-14.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 19, n. 39, p. 29-52, jan./jun. 2013.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei n.º 11.769/08. **OPUS**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/empauta/article/view/8526>.

FREITAS, Raquel Lima de; CHAGAS, Ana Adília Ferreira. A música como instrumento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil. **SCIAS — Arte/Educação**, v. 16, n. 1, p. 112-127, 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia Iara; EGG, Marisleusa de Souza. Cantando na escola: caminhos e possibilidades para a educação vocal. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 34–56, 2018. DOI: 10.5965/2358092519192018034. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/13128>.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

**GUARAMIRIM (SC). Câmara Municipal**. Indicação nº 162/2025. Guaramirim: Câmara Municipal, 8 maio 2025a.

**GUARAMIRIM (SC). Câmara Municipal**. Lei Complementar n.º 122, de 20 de dezembro de 2017. Institui, no quadro permanente do magistério municipal, o cargo de Professor de Música. Guaramirim, 2017.

**GUARAMIRIM (SC). Câmara Municipal**. Lei Complementar n.º 142, de 21 de setembro de 2018. Amplia o quadro de cargos do magistério municipal, incluindo vagas para o cargo de Professor de Música. Guaramirim, 2018.

**GUARAMIRIM (SC). Câmara Municipal**. Lei n.º 4.480, de 20 de dezembro de 2017. Guaramirim, 2017.

**GUARAMIRIM (SC). Câmara Municipal.** Lei n.º 4.596, de 1.º de março de 2019. Guaramirim, 2019.

**GUARAMIRIM. Prefeitura Municipal de Guaramirim.** Portal da Transparência – folha de pagamento de servidores (2018–2019). Disponível em: <https://www.guaramirim.sc.gov.br>. Acesso em: 5 dez. 2025.

**GUARAMIRIM. Prefeitura Municipal de Guaramirim.** Processo Seletivo Simplificado n.º 001/2018. Guaramirim: Prefeitura Municipal, 2018.

**GUARAMIRIM. Prefeitura Municipal.** Lista de Chamados do Processo Seletivo Simplificado Emergencial n.º 001/2025. Guaramirim: Prefeitura Municipal, 2025b.

**GUARAMIRIM. Prefeitura Municipal.** Lista de Chamados do Processo Seletivo Simplificado n.º 002/2024. Atualizada em 20 fev. 2026. Guaramirim: Prefeitura Municipal, 2024.

**GUARAMIRIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação.** Edital n.º 002/2024 — Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de professores. Guaramirim: Prefeitura Municipal, 2024.

**GUARAMIRIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação.** Edital n.º 002/2025 — Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de professores. Guaramirim: Prefeitura Municipal, 2025c.

**GUARAMIRIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação.** [Informação sobre atuação de professora de Música no Ensino Fundamental em 2018]. Guaramirim: Semed, 2026. Comunicação institucional.

**GUARAMIRIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação.** Instrução Normativa n.º 001/2025. Guaramirim: Semed, 16 abr. 2025d. Homologada pelo Decreto n.º 2.094/2025, de 17 de abril de 2025. Publicada no Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina (DOM/SC), edição de 17 abr. 2025.

**GUARAMIRIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação.** Lista de unidades escolares da rede municipal de Guaramirim. Guaramirim: Semed, 2025e. [Documento institucional].

HABERT, J. Jaques-Dalcroze e a Rítmica na educação infantil: apresentação e possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 25, n. 61, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/3yszc9kXLLfYZdCrGSvdRDR/>.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.

IBGE. **Estimativas populacionais 2025**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (Orgs.). **Música e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2017.

JAIQUES-DALCROZE, Émile. **Rhythm, music and education**. Tradução de H. F. Rubinstein. London: The Dalcroze Society, 1967.

JARAGUÁ DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Unidades Escolares da Rede Municipal**. Jaraguá do Sul: Prefeitura Municipal, 2026. Disponível em: <https://www.jaraguadosul.sc.gov.br/servicos/unidades-escolares-da-rede-municipal>. Acesso em: jan. 2026.

JARAGUÁ DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. **Práticas Artísticas** — Música: Oficinas Escolas Integrais. Jaraguá do Sul: SEMED, 2024a.

JARAGUÁ DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. Gerência do Ensino Fundamental. **Plano de Ensino Unificado** — Música — Anos Iniciais. Jaraguá do Sul: SEMED, 2025.

JARAGUÁ DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Organizador Curricular por Campos de Experiências** — Oficina: Musicalização — Crianças Pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Jaraguá do Sul: SEMED, 2024b.

JARAGUÁ DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul**. Jaraguá do Sul: SEMED, 2020.

JARAGUÁ DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. [Informações sobre o quadro docente de Música da rede municipal]. Jaraguá do Sul: SEMED, 9 set. 2025. Comunicação institucional.

JDV. Educação de Jaraguá do Sul é destaque no Ideb em Santa Catarina. **Jornal do Vale**, Jaraguá do Sul, 20 set. 2022. Disponível em: <https://www.jdv.com.br/educacao-de-jaragua-do-sul-e-destaque-no-ideb-em-santa-catarina/>. Acesso em: jan. 2026.

JORNAL CAFÉ. **Timbó é classificada como a melhor cidade do Brasil pra se viver**. Disponível em: <https://www.jornalcafeimpresso.com.br/noticia/5953/timbo-e-classificada-como-a-melhor-cidade-do-brasil-para-se-viver.html>. Acesso em: 10 jan. 2026.

KAUCZ, D.; BATISTA, N. L. Multiletramentos na Cartografia Escolar: pensando estratégias pedagógicas para uma escola de educação básica de Timbó, Santa Catarina. **Estrabão**, v. 7, p. 40-52, 2026. DOI: <https://doi.org/10.53455/re.v7i.282>.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

LIMA, Francisco Régis de Brito. **A música no currículo da Escola Trajano de Medeiros, Sobral–Ceará**. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

LORENZET, Simone; TOZZO, Astrit Maria Savaris. Bandas escolares. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 4893-4904.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATEIRO, Teresa. Derecho a la educación musical en la escuela. **Revista Internacional de Educación Musical**, n. 10, p. 93-101, 2022.

MATEIRO, Teresa. Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. Profesorado: **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 14, n. 2, p. 29-40, 2010. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20640>. Acesso em: jan. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONTES CLAROS (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular de artes**. Montes Claros, 2012.

MORANTT, Anna Alice; GUMBOWSKY, Argos. Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 21, n. 46, p. 1–27, set. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 17-47.

O AUDITÓRIO. **Timbó é eleita novamente a melhor cidade de Santa Catarina para se viver**. Disponível em: <https://oauditorio.com/noticias/geral/>

noticias/11/2023/timbo-e-eleita-novamente-a-melhor-cidade-de-santa-catarina-para-se-viver/. Acesso em: 10 jan. 2026.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação Musical e diversidade: pontes de articulação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 14, p. 25-33, mar. 2006.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33871/23179937.2019.7.2.2879>.

ORTIZ, Anni Marisi Ribeiro. **A prática docente de professores de Música: o contexto polivalente em Arte em Várzea Grande — MT. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.**

ORTIZ, Anni Marisi Ribeiro; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. A prática pedagógico-musical de duas professoras licenciadas em Música no panorama polivalente de Arte em Várzea Grande – MT. *In*: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 16., 2020. **Anais [...]. [S. l.]: ABEM, 2020.**

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

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

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

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. 4. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2018a.

PENNA, Maura. Música, artes e currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 26, n. 41, p. 33–49, 2018b.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Estágio supervisionado em música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 28, n. 55, p. 66-93, jan./jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 95-124, jan./jun. 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação Musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, 2007.

REVISTA ISTOÉ. **Timbó: a Pérola do Vale**. Disponível em: <https://revista.istoe.com.br/timbo-a-perola-do-vale>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED; UNDIME-SC, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: SED, 1988.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: SED, 2014.

SANTOS, Raquel Mendes Rochia. **Atuação dos professores de Arte no ensino de Música na rede pública municipal de Limeira/SP**: um estudo sobre formação e currículo. 2024. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1991. (Tradução de Marisa Trench Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal.)

SCHNEIDER HINSCHING, R. A.; PLÁCIDO, R. L. História da implantação do CEDUP Timbó: diálogo entre a história e a cultura escolar. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n. 4, p. 247-266, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v5i4.708>.

SCHUG, Nathã Luiz. **Dance in Vídeo**: explorando a criatividade e a expressão artística no ensino de dança por meio da videodança considerando o contexto de uma escola de Guaramirim/SC. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, 2024.

SILVA, Juliana Freires Oliveira. **Ensino de música na escola**: uma reflexão sobre a elaboração do currículo de música na educação básica de Itupeva/SP. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes, Campinas, SP, 2021.

SOARES, José Ruy Borges. **O status da disciplina Música no currículo escolar**: atribuição de status por professoras e professores em escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2019. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200423>.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, Jusamara. Currículo, educação musical e contextos locais. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 43, p. 11-27, 2019.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SOUZA, Jusamara; PEREIRA, Marcos Vinícius Medeiros. Educação musical na Educação Infantil. **Revista da ABEM**, v. 28, n. 44, p. 15-32, 2020.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. Windsor: NFER/Nelson, 1979.

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

SWANWICK, Keith. **Teaching music musically**. London: Routledge, 1999.

SZÖNYI, Erzsébet. **Kodály's Principles in Practice: An Approach to Music Education through the Kodály Method**. Budapest: Corvina Press, 1990.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TIMBÓ (SC). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação de Timbó/SC**. Timbó: SEMED, 2020.

TIMBÓ (SC). Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes Curriculares Municipais — Ensino Fundamental**. Timbó, 2023.

VELHO, José Rodrigo Santos; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O ensino de música na educação básica em municípios da serra catarinense. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 149-167, jan./abr. 2022.

VIEIRA, Márlon Souza. **A implementação do ensino de música na rede municipal de Seropédica/RJ: desafios e perspectivas**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) — Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ZATTI, Tanara Terezinha Fogaça *et al.* A pesquisa sobre o ensino de música na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, e33911931827, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i9.31827.

## **APÊNDICE A: RELATÓRIO TÉCNICO DE PROPOSIÇÕES PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE GUARAMIRIM/SC**

Autor: Jelson Cleber Corrêa

Curso: Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes)

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Ano: 2026

### **1 APRESENTAÇÃO**

Este relatório técnico sistematiza proposições estratégicas e operacionais para a institucionalização da Música como componente curricular autônomo no Ensino Fundamental da rede municipal de Guaramirim/SC. O documento é produto da dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes/UDESC) e destina-se à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como subsídio técnico à gestão pública.

Enquanto a dissertação apresenta, no Capítulo 6, a fundamentação acadêmica das proposições — articulando evidências empíricas, referenciais teóricos e marcos normativos —, este relatório traduz esses achados em linguagem orientada à tomada de decisão institucional. As recomendações não possuem caráter normativo ou impositivo: configuram-se como orientações estratégicas, organizadas em ordem de prioridade e agrupadas por horizonte temporal de implementação.

### **2 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA**

A rede municipal de Guaramirim conta, desde 2019, com professores especialistas efetivos em Música, aprovados em concurso público específico. Atualmente, 9 professores efetivos atuam na área<sup>13</sup>, com alocação concentrada na Educação Infantil. Nessa etapa, a Música encontra-se institucionalizada de forma consistente, amparada por legislação municipal, quadro docente próprio e documento orientador específico elaborado pela Secretaria. No Ensino Fundamental, contudo, a Música permanece vinculada ao componente Artes como unidade temática, sem

---

<sup>13</sup> Desse total, 7 encontram-se em efetivo exercício no período desta pesquisa, estando 2 impossibilitados de atuar por razões funcionais.

carga horária própria, sem progressão curricular definida e sem a atuação sistemática de professores licenciados na área.

O achado mais recente e empiricamente significativo desta pesquisa diz respeito às decisões curriculares adotadas em 2025. O Decreto Municipal nº 2.094/2025, que homologou a Instrução Normativa nº 001/2025 da SEMED, reorganizou a jornada docente e criou disciplinas suplementares para o Ensino Fundamental — Literatura (1º e 2º anos) e Educação Financeira (3º, 4º e 5º anos) —, sem incluir a Música entre as opções. O art. 7º da mesma norma lista os professores autorizados a complementar carga horária com aulas excedentes no Ensino Fundamental; o professor de Música não consta dessa lista. Isso significa que a mesma norma que criou espaços curriculares ministráveis por Professores de Ensino Fundamental contratados temporariamente deixou de contemplar os especialistas em Música — única área com cargo específico na rede sem previsão em nenhum dos dois dispositivos da norma. Essa decisão é reveladora: não há ausência de condições, há ausência de escolha.

Essa configuração interrompe a continuidade formativa dos estudantes e limita a consolidação da Música como campo específico de conhecimento escolar. A literatura especializada e as análises desenvolvidas na dissertação sinalizam que a ausência de posicionamentos institucionais claros e critérios curriculares definidos tende a manter a Música em posição secundária no currículo, dependente de iniciativas pontuais e de soluções provisórias.

### **3 REFERÊNCIAS REGIONAIS: EXPERIÊNCIAS CONSOLIDADAS**

Dois municípios da mesma região de Guaramirim oferecem referências concretas de institucionalização da Música no Ensino Fundamental com professores efetivos e formação específica, evidenciando a viabilidade administrativa e pedagógica do modelo defendido nesta pesquisa.

#### **Timbó/SC**

Timbó institucionaliza a Música como disciplina autônoma tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, o Programa de Musicalização é desenvolvido por professores especializados, contando com 1 professor efetivo e 2 ACTs nas 12 Unidades Pré-Escolares. No Ensino Fundamental, 3 professores efetivos e 1 ACT, todos habilitados em Música, atendem

as 7 escolas municipais com 1 aula semanal de 45 minutos por turma, do 1º ao 5º ano. O município possui Diretrizes Curriculares Municipais (2020) e Matrizes Curriculares próprias (2023), com progressão definida entre as etapas. No IDEB 2023, alcançou média 6,6 nos anos iniciais do EF — acima das médias nacional (6,0) e estadual (6,4).

### **Jaraguá do Sul/SC**

Jaraguá do Sul, município vizinho geograficamente a Guaramirim, institucionalizou a Música como disciplina específica no Ensino Fundamental com professores especialistas, dispondo de Plano de Ensino Unificado para os 1º e 2º anos dos anos iniciais, elaborado pela Gerência do Ensino Fundamental da SEMED, com planejamento trimestral, habilidades contextualizadas à rede municipal, critérios de avaliação e progressão de conteúdos. O município conta com 65 unidades escolares entre CMEIs e EMEBs. Essa oferta confirma que a implementação da Música como disciplina específica não é iniciativa excepcional, mas possibilidade concreta e administrativamente viável no quadro regional catarinense.

A proximidade territorial, histórica e cultural entre esses municípios e Guaramirim reforça a pertinência das experiências como referências analíticas, ao evidenciar que a institucionalização da Música no Ensino Fundamental é processo construído ao longo do tempo, a partir de decisões políticas sustentadas, e não resultado de condições excepcionais.

## **4 PROPOSIÇÕES TÉCNICAS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MÚSICA**

As proposições a seguir estão organizadas em três blocos, por horizonte temporal de implementação: decisões institucionais e estratégicas de curto prazo; ações de valorização docente e implementação progressiva de médio prazo; e medidas de consolidação normativa e curricular de longo prazo. Cada proposição segue estrutura uniforme: Recomendação, Justificativa e Ação esperada. O conjunto parte do pressuposto de que o município já dispõe das condições básicas para iniciar o processo — quadro docente efetivo, experiência consolidada na Educação Infantil e respaldo legal —, e que a institucionalização da Música no Ensino Fundamental não requer criação de condições do zero, mas reorganização das que já existem.

## **BLOCO I — Decisões institucionais e estratégicas**

Prazo sugerido: curto prazo (até 12 meses). Este bloco abrange desde as decisões institucionais iniciais até a fase de implementação e produção de evidências. As ações podem ser desenvolvidas de forma integrada e acelerada, dado que o município já dispõe das condições necessárias para iniciá-las.

### **4.1 Posicionamento formal da gestão educacional**

Recomendação: Estabelecer posicionamento formal da SEMED reconhecendo a Música como área passível de institucionalização no Ensino Fundamental e definindo critérios orientadores para decisões curriculares futuras.

Justificativa: A ausência de um posicionamento explícito da gestão tende a naturalizar a situação atual, em que a Música permanece à margem do currículo do EF por inércia administrativa. Um posicionamento formal confere legitimidade às ações subsequentes e orienta a tomada de decisão de maneira coerente.

Ação esperada: Documento ou ato administrativo que reconheça a Música como campo de conhecimento prioritário para institucionalização no Ensino Fundamental, com definição de responsáveis pelo acompanhamento do processo.

### **4.2 Análise estratégica do quadro docente e das decisões curriculares**

Recomendação: Avançar de um diagnóstico descritivo para uma análise estratégica do quadro de professores de Música, avaliando coerência entre formação, alocação atual e possibilidades de ampliação no Ensino Fundamental.

Justificativa: O município dispõe de dados consolidados sobre o quadro docente. Uma análise estratégica desses dados — considerando se as escolhas curriculares decorrem de fundamentos pedagógicos ou de conveniências administrativas — cria base técnica para encaminhamentos concretos sem necessidade de reestruturações amplas.

Ação esperada: Relatório interno de diagnóstico estratégico, com indicação de quais professores efetivos poderiam atuar no EF a curto prazo e em quais unidades ou anos escolares.

### **4.3 Definição de critérios curriculares orientadores**

Recomendação: Estabelecer critérios explícitos para a definição e reorganização de disciplinas e componentes curriculares, assegurando que tais

decisões sejam fundamentadas em princípios pedagógicos e na formação docente disponível.

**Justificativa:** A análise da IN 001/2025 evidenciou que as escolhas curriculares recentes foram orientadas por viabilidade administrativa imediata, sem considerar a qualificação pedagógica das áreas nem o quadro especialista existente. Critérios explícitos evitam que esse padrão se repita.

**Ação esperada:** Formalização dos critérios de decisão curricular por meio de ata de reunião pedagógica ou resolução administrativa interna, assegurando que a adequação entre formação docente disponível e componentes curriculares ofertados conste explicitamente como critério orientador das próximas reorganizações de grade. Ressalta-se que essa formalização não precede a implementação da Música — pode ocorrer em paralelo ou mesmo como consequência das primeiras decisões tomadas no âmbito do Bloco I.

#### **4.4 Revisão estratégica da ocupação da carga horária curricular**

**Recomendação:** Realizar análise da ocupação atual da carga horária no Ensino Fundamental, verificando a possibilidade de reorganizar componentes ministráveis por professores regentes para viabilizar a inserção progressiva de aulas de Música com especialistas.

**Justificativa:** A criação de espaço curricular para a Música não exige, necessariamente, ampliação da carga horária total. Pode decorrer da reorganização de componentes já existentes, aproveitando os professores especialistas já concursados.

**Ação esperada:** Mapeamento da matriz curricular atual por ano e unidade escolar, identificando aulas passíveis de reorganização para viabilizar a entrada gradativa da Música.

#### **4.5 Priorização da atuação de professores especialistas em Música**

**Recomendação:** Adotar como princípio orientador a priorização da atuação de professores com formação específica nas áreas em que há disponibilidade de profissionais habilitados na rede, especialmente no caso da Música.

**Justificativa:** A existência de quadro efetivo de especialistas em Música é patrimônio institucional da rede. Mantê-los atuando exclusivamente na Educação Infantil, enquanto no Ensino Fundamental a Música permanece subordinada ao

componente Arte sem carga horária própria nem professor especialista designado, representa subutilização de formação especializada e enfraquece a qualidade pedagógica da área.

Ação esperada: Definição de política de alocação docente que considere a formação específica como critério prioritário para a designação de aulas, especialmente em componentes que já dispõem de especialistas concursados.

#### **4.6 Continuidade formativa entre Educação Infantil e Ensino Fundamental**

Recomendação: Assegurar a articulação pedagógica entre a presença da Música na Educação Infantil e sua continuidade no Ensino Fundamental, concebendo a organização curricular da área de forma integrada entre as etapas.

Justificativa: A ausência de continuidade interrompe a progressão das aprendizagens musicais e enfraquece o reconhecimento da área como campo de conhecimento escolar. A criança que vivencia a Música na EI como experiência formativa encontra, no EF, uma ruptura que desfaz o percurso construído.

Ação esperada: Diretrizes pedagógicas que articulem os objetivos formativos da Música na EI com as aprendizagens esperadas nos anos iniciais do EF, assegurando progressão e coerência entre etapas.

#### **4.7 Implantação de projeto-piloto**

Recomendação: Implementar projeto-piloto de inserção da disciplina Arte/Música em unidade escolar ou anos específicos do Ensino Fundamental, preferencialmente em escola que já conte com professor efetivo com formação específica na área.

Justificativa: O projeto-piloto permite iniciar a institucionalização de maneira concreta e controlada, sem necessidade de reestruturações amplas na matriz curricular. Possibilita avaliar a viabilidade pedagógica e administrativa, produzir evidências locais e ajustar encaminhamentos antes de uma ampliação em escala.

Ação esperada: Definição de unidade escolar e anos de implementação, designação de professor especialista responsável, estabelecimento de carga horária inicial e cronograma de acompanhamento.

#### **4.8 Implantação gradativa da disciplina Arte/Música no Ensino Fundamental**

Recomendação: Conceber a institucionalização da Música no Ensino Fundamental como processo gradativo, articulado às condições administrativas, pedagógicas e de pessoal da rede, ampliando progressivamente o alcance a partir das experiências iniciais.

Justificativa: A implantação gradativa evita soluções abruptas, permite compatibilizar as decisões curriculares com a organização da jornada docente e com o planejamento das unidades escolares, e favorece a consolidação da Música como componente curricular respeitando os tempos institucionais.

Ação esperada: Cronograma de expansão progressiva da disciplina, com indicação dos anos e unidades a serem contemplados em cada etapa, articulado ao quadro docente efetivo disponível.

#### **4.9 Produção de evidências e monitoramento do processo de implantação**

Recomendação: Instituir mecanismos de acompanhamento contínuo do processo de inserção da Música no EF, orientando a ampliação gradativa com base em evidências produzidas no contexto da própria rede municipal.

Justificativa: Decisões de expansão sustentadas por dados locais têm maior consistência técnica e maior aceitação institucional. O registro sistemático das práticas, o acompanhamento das atividades e a escuta dos professores envolvidos permitem ajustes progressivos e fortalecem a legitimidade do processo.

Ação esperada: Protocolo de registro pedagógico, instrumentos de acompanhamento e periodicidade definida para análise dos dados produzidos pelo projeto-piloto e pelas etapas de expansão.

### **BLOCO II — Consolidação normativa e curricular**

Prazo sugerido: médio prazo (1 a 2 anos). Estas ações requerem articulação legislativa e revisão de instrumentos normativos, sustentadas pelas evidências acumuladas na etapa anterior.

#### **4.10 Articulação com o Poder Legislativo**

Recomendação: Estabelecer diálogo com o Poder Legislativo municipal, apresentando as evidências produzidas nas experiências iniciais e propondo o fortalecimento do respaldo normativo para a institucionalização da Música no Ensino Fundamental.

Justificativa: A consolidação da Música como disciplina autônoma no EF beneficia-se de respaldo legal municipal explícito, que confere estabilidade às políticas curriculares e reduz sua vulnerabilidade a mudanças de gestão. A apresentação de evidências acumuladas nas etapas anteriores qualifica o diálogo com o legislativo e aumenta as chances de aprovação.

Ação esperada: Apresentação formal de resultados do projeto-piloto ao Poder Legislativo municipal e encaminhamento de proposta de normatização complementar à legislação já existente (Leis nº 4.480/2017 e nº 4.596/2019).

#### **4.11 Criação do cargo de Professor Arte/Música**

Recomendação: Prever a criação ou adequação de cargos específicos de Professor Arte/Música nos instrumentos legais e editais do município, contemplando a atuação tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Justificativa: Municípios como Timbó e Jaraguá do Sul já preveem cargos com essa denominação, desvelando que a organização com profissionais especializados é administrativamente viável. A existência de cargos específicos constitui condição estruturante para a continuidade das aprendizagens e a qualificação do ensino musical. A própria experiência de Guaramirim com a criação do cargo de Professor de Música em 2017 confirma que a institucionalização pode começar pela via da prática e ser consolidada normativamente. Nesse sentido, a Indicação nº 162/2025, aprovada pela Câmara Municipal de Guaramirim em 8 de maio de 2025, sinaliza movimento legislativo favorável à flexibilização das cargas horárias docentes, ao recomendar ao Executivo a elaboração de proposta que permita contratações para 10, 20, 30 ou 40 horas semanais. Caso atendida, essa medida ampliaria as possibilidades de provimento do cargo de Professor Arte/Música tanto em processos seletivos temporários quanto em futuros concursos públicos, contribuindo para superar a rigidez atual que, conforme demonstrado nesta pesquisa, tem comprometido a efetivação das contratações na área.

Ação esperada: Inclusão do cargo de Professor Arte/Música no plano de cargos e salários do magistério municipal, contemplando a atuação em ambas as etapas da Educação Básica. Essa adequação não requer aguardar revisão integral do plano — pode ser realizada por meio de lei complementar específica, conforme o próprio precedente da Lei Complementar nº 122/2017, que criou o cargo de Professor de Música sem depender de reestruturação global do quadro do magistério.

#### **4.12 Inclusão da disciplina Arte/Música na matriz curricular**

Recomendação: Incluir a disciplina Arte/Música na matriz curricular do Ensino Fundamental como componente autônomo, com denominação própria, carga horária definida e regularidade ao longo do ano letivo.

Justificativa: A formalização curricular da disciplina assegura sua presença independentemente de mudanças na gestão ou de reorganizações administrativas pontuais, conferindo estabilidade ao direito dos estudantes à educação musical ao longo do Ensino Fundamental.

Ação esperada: Atualização da matriz curricular municipal com a inclusão formal da disciplina Arte/Música, com definição de carga horária mínima compatível com a organização da rede e com os objetivos formativos da área.

#### **BLOCO III — Qualificação da prática institucionalizada**

Prazo sugerido: longo prazo (a partir de 2 anos). Esta ação consolida e qualifica a prática já institucionalizada por meio de um documento orientador contextualizado à realidade local.

#### **4.13 Documento orientador complementar ao Currículo Base**

Recomendação: Elaborar Caderno de Diretrizes de Música como documento complementar ao Currículo Base do Território Catarinense, com função orientadora da prática docente e de contextualização do ensino musical à realidade local de Guaramirim.

Justificativa: O CBTC define orientações gerais que não esgotam as especificidades locais. Um documento orientador próprio permite explicitar progressões de conteúdo, metodologias adequadas ao contexto, critérios de avaliação e articulação entre etapas, fortalecendo a identidade curricular da Música na rede. Ressalta-se que a inexistência imediata desse documento não deve ser utilizada como justificativa para postergar a inserção da Música no Ensino Fundamental.

Ação esperada: Processo coletivo de elaboração do Caderno, envolvendo professores de Música da rede, equipe pedagógica da SEMED e, se possível, parceria com instituições formadoras da região.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO TÉCNICO

As proposições apresentadas neste relatório têm como ponto de partida uma constatação fundamental: o município de Guaramirim já reúne as condições básicas para iniciar a institucionalização da Música no Ensino Fundamental. Dispõe de quadro efetivo de professores especialistas, de experiência consolidada na Educação Infantil, de respaldo legal municipal e de referências regionais concretas em municípios próximos. O que falta não são condições objetivas irremediáveis, mas decisões que as mobilizem de forma coerente.

A dificuldade recente de efetivação de contratações temporárias — documentada nos Editais nº 002/2024 e nº 002/2025 — não contradiz essa afirmação: conforme demonstrado na dissertação que fundamenta este relatório, esse fenômeno é consequência das condições pouco atrativas de um cargo restrito à Educação Infantil, e não evidência de impossibilidade estrutural. Municípios como Timbó e Jaraguá do Sul, onde o cargo abrange ambas as etapas, operam com professores efetivos e ACTs habilitados sem relatar esse problema. Acrescenta-se a esse quadro um dado empírico identificado na etapa final da pesquisa: registros escolares atestam que, em 2018, uma professora contratada em caráter temporário via Processo Seletivo Simplificado nº 001/2018 desenvolveu aulas de musicalização com três turmas de 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal José Dequech, atendendo aproximadamente 60 alunos. Essa experiência, ainda que pontual e sem continuidade institucional, demonstra que a inserção da Música no Ensino Fundamental já foi operacionalmente viável na própria rede — reforçando que a ausência atual é produto de escolha, não de impossibilidade.

Reconhecidas essas condições, as proposições apresentadas neste relatório foram organizadas em três blocos — decisões estratégicas de curto prazo, implementação progressiva de médio prazo e consolidação normativa de longo prazo — visando demonstrar que a institucionalização não precisa ser abrupta nem depende de uma reforma curricular ampla e imediata. Pode começar por um posicionamento formal da gestão, avançar por meio de um projeto-piloto sustentado em evidências e consolidar-se progressivamente, em ritmo compatível com a capacidade administrativa e pedagógica da rede.

A institucionalização da Música como disciplina autônoma no Ensino Fundamental representa uma decisão curricular estratégica com três dimensões indissociáveis: pedagógica, ao garantir aos estudantes o acesso qualificado à linguagem musical como campo de conhecimento específico; profissional, ao valorizar e mobilizar os professores especialistas já presentes na rede; e política, ao afirmar que a formação integral dos estudantes não se subordina a critérios exclusivamente administrativos. A adoção dessas proposições pode contribuir para um processo gradativo, responsável e alinhado às diretrizes educacionais vigentes — e, sobretudo, para que Guaramirim avance na construção de uma política curricular que assegure, a todas as crianças do Ensino Fundamental, o direito à educação musical como experiência formativa contínua, qualificada e socialmente relevante.