

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOSÉ RODRIGO SANTOS VELHO**

**O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TRÊS REDES MUNICIPAIS  
DA SERRA CATARINENSE**

**FLORIANÓPOLIS**

**2022**

JOSÉ RODRIGO SANTOS VELHO

**O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TRÊS REDES MUNICIPAIS  
DA SERRA CATARINENSE**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

**FLORIANÓPOLIS  
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Velho, José Rodrigo Santos

O ensino de música na educação básica em três redes  
municipais da serra catarinense / José Rodrigo Santos Velho. --  
2022.

193 p.

Orientador: Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo  
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina,  
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

1. Ensino de Música. 2. Legislação educacional. 3. Música na  
Educação Básica. 4. Currículo. 5. Pandemia. I. Figueiredo, Sérgio  
Luiz Ferreira de. II. Universidade do Estado de Santa Catarina,  
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**JOSÉ RODRIGO SANTOS VELHO**

**O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TRÊS REDES MUNICIPAIS  
DA SERRA CATARINENSE**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

**BANCA EXAMINADORA**

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

Membros:

Prof. Dr. Celso João Carminati  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Profª. Dra. Mônica Zewe Uriarte  
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Prof. Dr. José Soares de Deus  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Florianópolis, 10 de março de 2022.

Dedico esta tese à minha filha Olga.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas oportunidades e a espiritualidade maior que me ampara.

Ao meu pai Adelmo e minha mãe Arlete pelo amor e apoio incondicional, pela vida, o cuidado e o esforço que me fez chegar aqui.

A minha amada companheira Maiara em aceitar junto comigo os desafios que o doutorado impôs em nossa vida, resistindo e superando a cada tempestade, me ensinando a cada dia.

A minha filha Olga pela sua chegada na hora certa, trazendo amor, força, resistência e a esperança em acreditar que todo o desafio vale a pena ser enfrentado, mostrando um sentido da vida que eu não conhecia, trazendo a certeza que a vida vale a pena.

Aos meus avós pelo carinho, exemplo e acolhimento.

Ao Péco, à Amélie e à Rosa, pelo convívio amoroso proporcionando leveza aos dias de escritas e reescritas.

A minha sogra querida por toda ajuda no período de escrita final da tese.

Ao meu orientador, professor Dr. Sérgio Figueiredo pelas orientações esclarecedoras, pelo despertar acadêmico e a generosidade que muito me ensinou, trazendo grandes contribuições para minha formação.

Aos professores membros da banca avaliadora pelas contribuições e apontamentos sobre a tese. Um agradecimento carinhoso a vocês: Professor Dr. Celso João Carminati, Professor Dr. Lourival José Martins Filho, Professora Dra. Mônica Uriarte e Professor Dr. José Soares de Deus.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE e seu corpo docente pelo conhecimento compartilhado. Em especial as discussões filosóficas e provocadoras nas aulas do professor Celso Carminati e as aulas didáticas e encorajadoras do professor Lourival Martins Filho.

A todos(as) os(as) colegas do doutorado pelas experiências trocadas nestes quatro anos, em especial ao meu amigo Aristides Silvestre Culimua pela amizade sincera, parceria de estudos, cumplicidade e confiança mútua.

Aos colegas do grupo de estudos Música e Educação – MusE pela troca de experiências, estudos e aprendizagem.

“Só se vê bem com o coração, o essencial é  
invisível aos olhos.”

Antoine de Saint-Exupéry

## Resumo

Esta pesquisa de doutorado tratou do ensino de música em Santa Catarina. Teve como objetivo analisar os modos de oferta do ensino de música em três redes municipais de ensino de uma microrregião localizada na região serrana do estado de Santa Catarina. Fundamenta-se na literatura da área de educação musical e orientações educacionais que discutem o ensino de música na Educação Básica. O referencial teórico se apoia no Ciclo de Políticas (BOWE et al., 1992; BALL, 1994) e na Teoria da atuação política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (CRESWELL, 2014), tendo sido realizadas análises documentais e entrevistas semiestruturadas com duas gestoras municipais e cinco professores de música. Os resultados apontam para uma diversidade na interpretação dos documentos legais e na oferta do ensino de música nas escolas das redes municipais investigadas, diversidade esta também encontrada em outras regiões brasileiras. Nos municípios investigados, ainda que semelhantes ao cenário nacional, existem particularidades no ensino de música na escola atrelados às interpretações dos documentos que normatizam a música na Educação Básica. Os modos de oferta do ensino de música naquelas redes municipais vêm sendo reproduzidos, perpetuando concepções e práticas de ensino a partir das interpretações dos sujeitos que recebem e implementam as orientações educacionais.

**Palavras-chave:** Ensino de Música; Legislação educacional; Música na Educação Básica; Currículo; Pandemia.

## **ABSTRACT**

This doctoral research dealt with the teaching of music in three municipal schools located in a specific region of the State of Santa Catarina, Brazil. It aimed to analyze the modes of offering music education in three municipal education systems in a micro-region located in the mountainous region of the state of Santa Catarina. It is based on the literature in music education and educational guidelines that discuss the teaching of music in Basic Education. The framework is based on the Policy Cycle (BOWE et al., 1992; BALL, 1994) and on the Theory of Political Action (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). This is a qualitative approach research (CRESWELL, 2014) which involved documentary analysis and semi-structured interviews with two municipal managers and five music teachers. The results point to a diversity in the interpretation of legal documents and in the offer of music teaching in schools of the investigated municipal networks, which are also found in other Brazilian regions. In the investigated municipalities, although like the national scenario, there are particularities in the teaching of music at school linked to the interpretations of normative documents that regulate music in Basic Education. The modes of offering music teaching in those municipal networks have been reproduced, perpetuating teaching conceptions and practices based on the interpretations of the subjects who receive and implement the educational guidelines.

Keywords: Music Teaching; Educational legislation; Music in Basic Education; Curriculum; Pandemic.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Mesorregião do Estado de Santa Catarina.....                             | 63 |
| Figura 2 – Delimitação Geográfica das Mesorregiões do Estado de Santa Catarina..... | 64 |
| Figura 3 – Delimitação Geográfica da Microrregião dos Campos de Lages.....          | 64 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Índice populacional - IDHM e escolarização nos municípios selecionados para entrevista..... | 77 |
| Quadro 2 – Dados do censo escolar dos municípios selecionados para entrevistas.....                    | 77 |
| Quadro 3 – Professores(as) de música participantes da pesquisa .....                                   | 79 |
| Quadro 4 – Gestoras municipais participantes da pesquisa.....  | 80 |

## **LISTA DE TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Municípios e Secretarias da Microrregião Campos de Lages.....              | 66 |
| Tabela 2. Presença e ausência de atividades musicais nas Secretarias de Educação..... | 69 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical  
ACT – Admitido em Caráter Temporário  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música  
AMURES – Associação dos Municípios da Região Serrana  
APAE – Associação de Pais e Amigos os Excepcionais  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal  
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos  
CISAMA – Consórcio Intermunicipal Serra Catarinense  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CF – Constituição Federal  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNE/CP Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno  
DOU – Diário Oficial da União  
EAD – Ensino a Distância  
EA-UFPA - Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
FAEB - Federação de Arte-Educadores do Brasil  
FAVENI – Faculdade Venda Nova do Imigrante  
FECAM - Federação Catarinense de Municípios  
GAP - Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música  
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
SED – Secretaria de Estado da Educação  
SC – Santa Catarina  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNCME - União Nacional de Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

## Sumário

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>15</b>  |
| <b>2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS LEGAIS E O CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSICAL .....</b>                              | <b>21</b>  |
| 2.1 AS DEMANDAS DO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE.....   | 36         |
| 2.2 O CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....   | 38         |
| <b>3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>  | <b>54</b>  |
| 3.1 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS .....  | 54         |
| <b>3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>  | <b>61</b>  |
| 3.3 CONTEXTO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA .....   | 62         |
| 3.4 PRIMEIRA PARTE DA PESQUISA.....  | 65         |
| 3.5 O CENÁRIO IDENTIFICADO .....   | 67         |
| 3.6 AS TRÊS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DELIMITADAS .....  | 72         |
| 3.7 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS .....   | 73         |
| 3.8 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....  | 75         |
| <b>4 OS MODOS DE OFERTA DO ENSINO DE MÚSICA EM TRÊS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ENSINO DA SERRA CATARINENSE .....</b> | <b>81</b>  |
| 4.1 OS MODOS DE OFERTA DO ENSINO DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE LAGES .....                                    | 82         |
| 4.2 OS MODOS DE OFERTA DO ENSINO DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BOM JARDIM DA SERRA .....                      | 94         |
| 4.3 OS MODOS DE OFERTA DO ENSINO DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO JOAQUIM.....                               | 107        |
| <b>5 ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS NOS TRÊS MUNICÍPIOS SELECIONADOS</b>   | <b>120</b> |
| 5.1 ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE LAGES.....  | 120        |
| 5.2 ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE BOM JARDIM DA SERRA .....   | 136        |
| 5.3 ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOAQUIM.....  | 145        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>157</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>170</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>183</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está dividido em seis partes. Além desta descrição inicial da estrutura da tese, a introdução apresenta as razões e motivações da pesquisa descrevendo brevemente minha trajetória na música e na docência na área de Educação Musical no âmbito da Educação Básica e Ensino Superior. Em seguida traz o contexto onde a pesquisa está inserida, as orientações legais que garantem o ensino de música na Educação Básica, a delimitação dos municípios, questão de pesquisa, objetivos geral, específicos e a tese apresentada.

O primeiro capítulo traz uma revisão de literatura da área de Educação Musical bem como da legislação educacional que trata do ensino de música na Educação Básica. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico e metodológico da pesquisa, descrevendo os procedimentos escolhidos e detalhando os caminhos percorridos. O terceiro capítulo traz os modos de oferta do ensino de música identificados nas três redes municipais de ensino dos municípios de Lages, São Joaquim e Bom Jardim da Serra. O quarto capítulo traz o processo de implementação das orientações educacionais nos municípios supracitados. O quinto capítulo apresenta as considerações finais. Na sequência estão as referências bibliográficas e anexos.

### **Razão da pesquisa: motivação e relação com a música**

Minha relação com a música não se deu na escola. Iniciou na infância, no convívio familiar com meus avós músicos, gaiteiros. Os primeiros instrumentos que tive acesso foram a gaita, o violão e o pandeiro, presentes no cotidiano e nas festas de família. Ainda na infância, quando iniciei nos treinos de capoeira, conheci e desenvolvi a prática de uma variedade de instrumentos de percussão, que mais tarde refletiu na vida profissional, atuando como professor de música e capoeira nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Lages, Santa Catarina. Na adolescência iniciei meus estudos com bateria e violino. Abandonei o violino quase uma década depois e me dediquei aos ritmos da música nativista desde 2008 até os dias atuais. Durante essa trajetória participei de vários grupos musicais, gravando Cds, DVDs, participando de turnês nacionais e internacionais, bem como de festivais de música acompanhando diversos artistas.

Entre as motivações desta pesquisa destaco a trajetória profissional e acadêmica, ambas naturalmente interligadas. Profissionalmente atuo como professor de música desde 2005, quando iniciei o exercício da docência na Educação Básica da rede municipal de

ensino da cidade de Lages, uma das cidades que compõem o recorte desta pesquisa. Em 2009, paralelamente com as atividades da rede municipal, iniciei na docência no ensino superior lecionando as disciplinas de Educação Musical e Percussão, no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC na cidade de Lages, sendo este o mesmo curso no qual fiz graduação entre 2004 e 2007 e integrei o quadro de professores até 2017.

A experiência profissional como professor de música no ensino superior e no ensino fundamental motivou minha pesquisa de mestrado. O trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na linha de pesquisa “Ensino e Formação de Educadores”, onde realizei uma pesquisa sobre o ensino de música na rede pública municipal da cidade de Lages – SC (VELHO, 2015).

Em 2017, juntamente com o ingresso no doutorado no curso de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, fui aprovado em um processo seletivo para assumir como professor colaborador uma vaga no Departamento de Música do Centro de Artes – CEART da mesma Universidade. Iniciei a prática docente no primeiro semestre de 2018 nas áreas de Estágio Curricular Supervisionado, Estudos Avançados em Educação Musical e Percussão, todas ligadas ao campo da Educação Musical. Lecionei no curso de Licenciatura em Música da UDESC até setembro de 2021, podendo vivenciar um intenso processo equilibrando a prática docente e a pesquisa de doutorado. A prática motivou o desenvolvimento deste trabalho, onde estabeleci ligação desde a formação inicial dos professores de música, até as políticas educacionais que tratam do ensino de música na escola, sendo este um dos campos de atuação dos futuros professores de música em formação.

Esta pesquisa está diretamente conectada com experiências profissionais e acadêmicas relacionadas a minha prática docente na Educação Básica e Ensino Superior, realizadas na região serrana de Santa Catarina, recorte geográfico da pesquisa, bem como a prática docente na UDESC. Ao mesmo tempo, dá continuidade à pesquisa desenvolvida no mestrado, ampliando as discussões para outros municípios da serra catarinense.

## A música na escola

O ensino de música na Educação Básica<sup>1</sup> brasileira vem sendo discutido por pesquisadores e professores em diversos contextos, abrangendo: a formação inicial e continuada de professores de música (CERESER, 2004; ALMEIDA, 2010; BELLOCHIO, 2016), a inserção da música no currículo escolar (FRANÇA, 2006; PEREIRA, 2016a; VALE, 2020), o ensino de música na educação infantil (PEREIRA, 2016b; MAFFIOLETTI e SANTANA, 2017; MADALOZZO, 2019), no ensino fundamental e médio (MACHADO, 2003; MARQUES, 2009; PASSOS, 2018), a influência e os benefícios do ensino de música pela ótica da psicologia e da neurociência (ILARI, 2003; HIGUCHI, 2005; ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018; SILVA JÚNIOR, 2019), da sociologia (BOZZETTO, 2019; CARVALHO, 2020), da filosofia (LAZZARIN, 2006; ALLSUP, 2018), entre outras áreas que dialogam com a Educação Musical. São inúmeros os desdobramentos relacionados ao ensino de música na escola, assim como são variadas as possibilidades de se trabalhar a linguagem musical no contexto escolar.

No estado de Santa Catarina encontramos pesquisas no âmbito da Educação Musical que veem investigando o ensino de música em escolas públicas na Educação Básica em redes estaduais de ensino (CHIARELLI, 2012; VASCONCELOS, 2016; VASCONCELOS e SCHAMBECK, 2019) e redes municipais (FIGUEIREDO, 2007; AZOR, 2010; BRITO, 2014). O número de pesquisas na área da Educação Musical que tratam do ensino de música na região serrana do estado de Santa Catarina ainda é pequeno, levando em conta que no decorrer da pesquisa encontramos duas dissertações de mestrado que discutem temas relacionados à Educação Musical naquela região (DALLAZEM, 2013; VELHO, 2015). O mesmo ocorre em outras regiões do estado onde não há registro de números expressivos de pesquisas que tratam do ensino de música na Educação Básica, mesmo o estado contando com cursos de Licenciatura em Música distribuídos em quatro das seis regiões geográficas que o compõem<sup>2</sup>. A região escolhida para essa pesquisa conta com um curso de Licenciatura em Música que, desde 2002, é o

---

<sup>1</sup> No contexto da legislação educacional a Educação Básica corresponde aos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, estando a música prevista em todos os níveis.

<sup>2</sup> Segundo informações do e-MEC, as instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura em música no estado de Santa Catarina são: UNIPLAC em Lages; UDESC em Florianópolis; UNIVALI em Itajaí; FURB em Blumenau; UNOESC em Capinzal e Joaçaba. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>.

principal curso de formação inicial de professores de música que atuam nas escolas municipais da região pesquisada.

O estado de Santa Catarina é dividido geograficamente por seis mesorregiões, sendo elas: Oeste Catarinense, Norte Catarinense, Sul Catarinense, Região Serrana Catarinense, Vale do Itajaí e Grande Florianópolis. As seis mesorregiões do estado são subdivididas em microrregiões. A Mesorregião Serrana Catarinense, composta de trinta municípios, é dividida em duas microrregiões denominadas de *Campos de Lages* e *Curitibanos*. O recorte geográfico desta pesquisa está delimitado em três municípios da microrregião *Campos de Lages*, composta por dezoito municípios, sendo eles: Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Pained, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici e Urupema. Os municípios selecionados para a pesquisa são: Lages, Bom Jardim da Serra e São Joaquim.

No âmbito das orientações educacionais<sup>3</sup> que trazem o ensino de música na Educação Básica, existe um conjunto de documentos que asseguram este ensino na escola. De acordo com a legislação educacional vigente – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), bem como a redação estabelecida pela lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), o ensino da arte é um dos componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica. Conforme define o § 6º, “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). O § 2º da LDB estabelece: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 1996). A linguagem da música conta com “Diretrizes Curriculares Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica” (BRASIL, 2016b) que estabelece competências para todas as instâncias educacionais.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017c) e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), elaborado a partir da BNCC, o ensino de música é reafirmado, previsto em ambos os documentos no componente curricular arte, trazendo neste componente as linguagens: artes visuais, música, teatro e dança. As linguagens são entendidas nos documentos como “unidades temáticas”, sendo

---

<sup>3</sup> Entende-se por orientações educacionais: leis, pareceres, resoluções, diretrizes, propostas curriculares e projetos político pedagógico de maneira ampla.

acrescentado na BNCC e reproduzido no documento estadual uma quinta unidade temática denominada “Artes Integradas”. A BNCC entrou em vigor estabelecendo prazos para os estados e municípios se adaptarem às novas orientações. O estado de Santa Catarina, cumprindo uma perspectiva legal, elaborou sua Proposta Curricular em uma perspectiva quase idêntica ao que está prescrito na BNCC. Os municípios investigados nesta pesquisa optaram em aderir à Proposta Curricular Estadual ao invés de elaborar suas propostas municipais. A BNCC e a Proposta Curricular do Estado incluem a arte e a música de forma quase idêntica, mas as orientações gerais continuam não esclarecendo quem deve ensinar música na escola, se pode ter disciplina isolada com cada uma das quatro linguagens do componente curricular arte, ou se um professor polivalente deve atuar ministrando aulas com conteúdos das quatro linguagens.

No decorrer da pesquisa, o cumprimento das novas orientações educacionais pelas redes municipais consultadas estava passando por um período de interpretação e implementação devido à recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017c), juntamente com a Proposta Curricular Estadual (SANTA CATARINA, 2019). Paralelamente a esse período, deflagrou-se a pandemia da covid-19 influenciando consideravelmente nos trabalhos e cumprimento dos prazos das orientações que entravam em vigência.

Em meio às novas orientações e levantamento inicial junto à dezoito Secretarias de Educação que compõem a região supracitada, identificamos uma variedade na oferta do ensino de música, bem como interpretações distintas sobre a presença e oferta da música nas escolas municipais daquela região. Com estas primeiras evidências refletidas e amparadas na bibliografia da área da Educação Musical, a questão de pesquisa foi se lapidando sendo inicialmente definida da seguinte forma: como o ensino de música está sendo oferecido nas escolas municipais de uma microrregião localizada na região serrana do estado de Santa Catarina? No decorrer da pesquisa, a questão foi sendo aprimorada e delimitada em três redes municipais de ensino entre as dezoito previamente selecionadas, ficando assim definida: como o ensino de música está sendo oferecido em escolas de três redes municipais de ensino da serra catarinense?

O objetivo geral se propôs a analisar os modos de oferta do ensino de música em três redes municipais de ensino de uma microrregião localizada na região serrana do estado de Santa Catarina. Os objetivos específicos buscaram: identificar os modos de oferta do ensino de música; compreender as concepções das gestoras educacionais em

relação ao ensino de música na escola; compreender as concepções dos(as) professores(as) de música em relação ao ensino de música na escola e; analisar o processo de interpretação e implementação das orientações educacionais vigentes.

A tese apresentada é que existem diferentes modos de incluir as artes no currículo escolar, considerando que, mesmo com as exigências legais de cunho nacional, estadual ou municipal, os municípios localizados no interior do estado de Santa Catarina, em especial na serra catarinense, interpretam e executam os documentos legais de diversas maneiras, promovendo diversas práticas escolares. Nesse caso, o ensino de música, garantido pela LDB 9.394/96 no componente arte, juntamente com as artes visuais, a dança e o teatro, são interpretados de maneiras diversas pelos(as) gestores(as) e professores(as) das três Secretarias Municipais de Educação da região serrana do estado de Santa Catarina. A diversidade de interpretações influencia nos modos de oferta do ensino de música que, mesmo contando com orientações legais e específicas, no contexto da prática, são recriadas.

## 2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS LEGAIS E O CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Este capítulo apresenta um panorama do ensino de música na Educação Básica em duas seções. A primeira seção trata de aspectos legais, considerando a literatura que discute documentos oficiais que incluem a música no contexto educacional. A segunda seção do capítulo discorre acerca da literatura da área de educação musical que dialoga com a temática da pesquisa bem como aspectos legais delimitados na Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017c) e no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019).

Na história da educação musical brasileira, os primeiros documentos que registram a música como parte do currículo datam de 1854, instituída oficialmente através do Decreto 1.331 (BRASIL, 1854). De acordo com Figueiredo (2013, p. 31) nesse período “fica evidente a presença de elementos musicais aplicados a todos os indivíduos na escola”. O autor lembra que o acesso à música na escola nessa época era elitista e limitado. Conforme este autor,

desde o século XIX até os dias de hoje, a música esteve presente nos currículos escolares, com diversas abordagens [...]. Antes mesmo desta data, é possível identificar diversas experiências de educação musical relacionadas à atuação dos Jesuítas no Brasil com suas propostas educacionais. A obrigatoriedade da música na escola naquele período da educação brasileira – primeira metade do século XIX - comprova a existência de elementos musicais como parte da formação educacional geral dos estudantes. [...] Além deste decreto, no final do século XIX outro decreto (BRASIL, 1890) trata da formação específica para os professores que deveriam ensinar música na escola. É importante verificar este aspecto relacionado ao ensino de música que, até os dias de hoje, ainda representa um grande desafio educacional. (FIGUEIREDO, 2013, p. 31-32).

Entre as décadas de 1930 e 1940, Villa-Lobos (1887-1959) desenvolveu o Canto Orfeônico, que também foi parte do currículo na escola (GONÇALVES, 2017). De acordo com Figueiredo (2013),

A ideia do canto coletivo já vinha sendo concretizada no contexto europeu e sua aplicação no Brasil correspondia a uma série de anseios educacionais e sociais preconizados pelo então governo de Getúlio Vargas. [...]. Evidentemente o projeto de educação de um país está diretamente relacionado com os ideais políticos de um momento histórico, refletindo ideologias vigentes ou desejadas. Villa-Lobos, através do Canto Orfeônico, contribuiu para o desenvolvimento de uma educação musical apoiada nos ideais políticos de seu tempo, sendo gradualmente enfraquecida esta ação na medida em que

novos modelos políticos e sociais foram ocupando espaço no contexto brasileiro (FIGUEIREDO, 2013, p. 32-33)

Após do Canto Orfeônico se iniciou um período de transição até chegar em 1971 com a aprovação da lei 5.692/71 (BRASIL, 1971a), a qual estabeleceu a Educação Artística para os currículos escolares. De acordo com o Art. 7º, “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, *Educação Artística* e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”, enquanto o Art. 4º garante que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional”, ficando a cargo do Conselho Federal de Educação a definição das matérias.

O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. [...] os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam. (BRASIL, 1971a).

A partir da inclusão da Educação Artística se estabeleceu o ensino polivalente de quatro linguagens artísticas, onde um único professor deveria de alguma forma trabalhar artes cênicas, artes plásticas, desenho geométrico e música. Penna (2012, p. 124) analisa este período e traz o questionamento de “quais linguagens artísticas estão contempladas pelo componente curricular designado como Educação Artística”, sinalizando não estar definido com clareza no texto da lei. Segundo a autora “apenas aos poucos – através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação [...] vai sendo demarcado o campo da Educação Artística”, mencionando como exemplo o Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, “termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística [...]” (BRASIL, 2013).

Estes documentos foram responsáveis por estabelecer as licenciaturas curta e plena no ensino superior. A licenciatura curta, com dois anos de duração, era assim definida: “[...] licenciatura de 1º grau – que capacita para o exercício profissional neste nível de ensino [...], que proporciona uma habilitação geral em Educação Artística, com base numa abordagem integrada das diversas linguagens artísticas”. O 1º grau mencionado naquela normativa legal referia-se ao que hoje equivale ao ensino fundamental. Já a licenciatura plena, com quatro anos de duração, combina a habilitação geral com uma habilitação específica, ou seja, após os dois anos da licenciatura curta, era

possível aprofundar em uma área específica, sendo, então, estabelecidas as habilitações em artes cênicas, artes plásticas, desenho e música. Com a licenciatura plena, o profissional estava habilitado ao magistério também no segundo grau, equivalente ao atual ensino médio.

A lei 5.692/71 foi complementada pelos pareceres 853/71 e 540/77, sendo que o primeiro faz menção apenas à Educação Artística, que integrava conteúdos de núcleo-comum (BRASIL, 1971b). No Parecer CFE nº 540/77, sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos na lei nº 5.692/71, a música é mencionada especificamente. O documento lembra que “havia música, além de trabalhos manuais, nas escolas, anteriormente à Lei nº 5.692/71”, e “a música era tratada como disciplina em muitos casos”, argumentando ter sido de alcance limitado para o desenvolvimento da “criatividade e auto expressão dos educandos” (BRASIL, 1977). De acordo com Penna (2012, p. 125), em análise ao referido parecer, “fica claro que, do ponto de vista dos preceitos normativos, o campo da Educação Artística engloba música.”.

O Parecer CFE nº 540/77 reforçava claramente a polivalência prevista para a prática pedagógica, argumentando que “a educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético”, acreditando e defendendo “a inequívoca importância da educação artística”, concluindo “que não há um sentido maior em sua oferta limitada e uma só modalidade de expressão e num determinado momento da escolaridade.” (BRASIL, 1977, p. 138). Nessa direção, o documento menciona a formação de professores polivalentes para atender às demandas apresentadas: “Isto implica, evidentemente, um cuidado urgente com a formação de professores, especialmente aquela que se desenvolve em nível de 2º grau”, assim definindo “a partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série [...], é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, *preferencialmente polivalentes* no 1º grau.” (BRASIL, 1977, p. 139).

Nos anos de 1980 as práticas polivalentes no campo da Educação Artística passaram a ser questionadas por sua efetiva ineficiência. De acordo com Penna (2012, p.128) “as críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte”. Nesse contexto, as linguagens artísticas eram vistas de forma integrada no campo da Educação Artística, fortalecendo a proposta da polivalência como prática pedagógica. De acordo com Penna

(2012, p. 125) “[...] a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê um trabalho com as diversas linguagens artísticas, a cargo de um único professor”.

Com a promulgação da LDB 9.394/96, a Educação Artística foi substituída pelo ensino de arte, no entanto, a prática polivalente ainda pode ser encontrada em diversos contextos até os dias atuais. Conforme Figueiredo (2017, p. 83), mesmo com várias “críticas à polivalência, atualmente ainda se encontra este modelo em diversos sistemas educacionais, mesmo após diversas mudanças na legislação educacional”. Ainda de acordo com este autor: “Considerando a perspectiva da formação do professor especialista em artes, um dos temas recorrentes na literatura das últimas quatro décadas é a polivalência” (FIGUEIREDO, 2017, p. 82).

O art. 26 da Lei 9.394/96, em seu parágrafo 2º, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de arte. De acordo com Penna (2012, p. 130), a redação dada para o “ensino da arte” na LDB 9.394/96 “garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971 com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno”. No entanto, segundo a autora, persistiram a “indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino da arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão” (p. 130). O Ministério da Educação (MEC), com o intuito de orientar as práticas pedagógicas para todos os níveis e áreas de ensino abarcados pela LDB, lança, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sendo que um dos volumes é dedicado à área de arte, trazendo orientações para as práticas pedagógicas no ensino de música, teatro, dança e artes visuais. (BRASIL, 1997).

Ainda que os PCN não se configurem como lei, porque não são obrigatórios, são documentos oficiais que, como o próprio nome sugere, apresentam parâmetros que se configuram como sugestões. Os PCN para o ensino fundamental dividem-se em dois volumes, sendo o primeiro voltado para o 1º e 2º ciclo (1ª a 4ª série) (BRASIL, 1997) enquanto o segundo está voltado para o 3º e 4º ciclo (5ª a 8ª série) (BRASIL, 1998). Ambos os volumes não delimitam com clareza suas indicações, orientando de fato as práticas pedagógicas para o ensino das linguagens artísticas. De acordo com Penna, (2012, p. 131) “[...] não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de *quais* linguagens

artísticas, *quando e como* trabalhá-las na sala de aula”. Nesse sentido, deve-se considerar a autonomia das escolas e sistemas de ensino garantidos pela atual LDB, conforme seu Art. 15º: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os *integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa.*” (BRASIL, 1996).

Em 2002 o Ministério da Educação lança o “PCN+ Ensino Médio”, trazendo “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2002), documento este que segue o mesmo perfil genérico e impreciso dos PCN anteriores. Em 2006, com o intuito de oferecer orientações pedagógicas às escolas e professores, o Ministério da Educação lançou as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006), salientando que “cabe à equipe docente analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento”, deixando a critério das escolas a autonomia de interpretação e aplicação das orientações propostas; “o documento apresentado tem por intenção primeira trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, [...] agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho.” (BRASIL, 2006, p. 9).

No ano de 2006, um grupo de músicos organizados por associações independentes, com o propósito de “estabelecer a interlocução política com o legislativo, para tratar das questões da música, [...] sela a fundação de uma associação de entidades geridas pelo Núcleo Independente de Músicos: O Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música – GAP” (PEREIRA, 2010, p. 1). Segundo aquele autor, um dos principais itens de pauta do GAP “foi o debate sobre a volta da educação musical às escolas brasileiras.”. Para tanto, foram organizada audiência pública e grupo de trabalho convidando especialistas da área, cabendo à Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) o primeiro convite. Em 2007, após diversas ações, tramitou na Câmara dos Deputados um projeto de lei que tratava da música na escola. Na sequência “decidiu-se por uma ampliação de bases da campanha, quando outras entidades nacionais e internacionais aderiram, alcançando a campanha ‘Quero Educação Musical na Escola’”. Em maio de 2008 o projeto de lei foi aprovado por unanimidade na Comissão de Educação, Cultura e Desporto e sancionada a Lei 11.769/2008. (PEREIRA, 2010, p. 1-2), e, posteriormente, em 18 agosto de 2008 tornou-se a lei 11.769/08.

A lei 11.769/2008 alterou a LDB de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica” (BRASIL, 2008), assegurando que: “a música

deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” do componente curricular arte. A referida lei traz um veto em seu Art. 2º, o qual definia em parágrafo único indicando que “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”. A aprovação da lei incluiu um veto ao parágrafo que indicava a necessidade de profissionais devidamente habilitados na área para a atuação na escola. A justificativa para o veto, referiu-se à música como uma prática social, argumentando que no Brasil “existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.” (BRASIL, 2008: Art. 2º vetado).

Em relação ao veto da lei 11.769/2008, Sobreira (2008, p. 49-50) entende que a lei “não defende a exclusividade do educador musical para ministrar o ensino da música” na Educação Básica, reconhecendo que “haverá sempre demanda para atuação especializada no ensino da música”. A autora lembra que “a formação docente desses profissionais que atuarão nas escolas públicas é preocupação vigente, ressaltando a carência de professores para realizar esse trabalho específico”. Alvarenga e Mazzotti (2011, p. 51) fazem uma análise da profissão do professor de música com base no veto da referida lei, destacando que: “o veto contraria o disposto na legislação educacional brasileira, que requer o diploma de licenciado em cursos de formação de professores”. De acordo com Figueiredo (2010, p. 5), “é importante ressaltar que a nova lei modificou o texto da LDB de 1996 no parágrafo 26, o que significa que todos os demais artigos daquela lei continuam válidos e devem ser seguidos”. De acordo com o autor, a lei 11.769/2008,

[...] não defende a presença do educador musical, assim como não defende qualquer outra especificidade com relação ao professor das demais áreas que compõem o currículo escolar. Portanto, a nova lei deve ser entendida à luz da LDB de 1996, que indica claramente a obrigatoriedade de curso de licenciatura para aqueles que desejam ser professores da educação básica. Deveria ser óbvia, ao analisar o artigo 62 da LDB de 1996, a presença de profissionais específicos para atuarem com as diferentes áreas do conhecimento: (FIGUEIREDO, 2010, p. 5).

O Art. 62 da LDB, mencionado por Figueiredo (2010), estabelece que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos

do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, entende-se que o ensino de música deve ser ministrado por profissionais com formação específica, assim como para as demais disciplinas previstas para a Educação Básica.

Espera-se um professor licenciado em matemática para ensinar matemática; espera-se um profissional habilitado em língua portuguesa para ser professor de português; com a música não pode ser diferente, pois existem profissionais que são habilitados especificamente nesta área em cursos de licenciatura. (FIGUEIREDO, 2010, p. 5).

Este fato envolve diversas interpretações da legislação acerca do ensino de música na Educação Básica. A lei 11.769/2008 tinha a intenção de garantir a música na escola, considerando sua significativa ausência mesmo depois da LDB 9.394/96, que extinguiu a educação artística. Com a retirada da educação artística do texto da LDB de 1996, esperava-se que o ensino de arte recebesse outro tipo de tratamento nas escolas, considerando a insuficiência e as críticas ao modelo polivalente atrelado à educação artística, além das 4 linguagens apresentadas nos PCN, que incluíam a música. Mas não foi exatamente isso que aconteceu e muitos sistemas educacionais continuam oferecendo práticas polivalentes em função da interpretação de textos legais e em função da autonomia dos sistemas educacionais para organizarem seus projetos pedagógicos. Ou seja, mesmo que atualmente não existam documentos norteadores vigentes que assegurem tal prática, a polivalência não está proibida e pode ser encontrada nos sistemas educacionais.

A lei 11.769/2008 promoveu inúmeras reflexões e discussões entre os especialistas da área. Sobreira (2008) traz reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas; Figueiredo (2010) tratou do processo de aprovação desta lei discutindo a obrigatoriedade da música na Educação Básica; Lemos (2010) discutiu a música na escola a partir de ações da Funarte em prol da implementação da lei 11.769; Souza e colaboradores (2010) discorrem sobre audiência pública de políticas de implementação desta lei na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul; Alvarenga e Mazzotti (2011) trazem reflexões a partir da análise do veto da lei 11.769/08 relacionando à profissão do profissional de música; Queiroz (2012a) discute a música na escola na perspectiva de aspectos históricos da legislação nacional a partir da aprovação

da lei 11.769; Penna (2012) discute o ensino de música na escola refletindo acerca da referida lei, os desdobramentos, possibilidades e desafios; Requião (2013) apresenta uma problematização acerca de possibilidades de implementação desta lei em escolas da Costa Verde, sul Fluminense. Brito (2014) tratou das compreensões de gestores municipais de educação da microrregião de Blumenau, em Santa Catarina, acerca da lei 11.769 e o ensino de música nos sistemas municipais da região selecionada na pesquisa. Como desdobramento das discussões acerca da implementação, surgiram também, questões relacionadas à formação e atuação de profissionais licenciados em nível nacional (SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2014; GRINGS, 2015). Para Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) no livro *A formação do professor de música no Brasil*,

A motivação para a realização dessa pesquisa surge de uma série de reflexões acerca dos desafios em torno da formação de profissionais da educação na atualidade. Com a aprovação da Lei 11.769/08, se configurou a necessidade de mais profissionais da educação musical nas escolas da educação básica brasileira. (p. 11)

Entre os maiores desafios que se apresentam para as universidades estaria, sem dúvida, uma maior ênfase no compromisso da formação em curso de licenciatura para suprir as demandas dos sistemas educacionais brasileiros. A atual situação da música na escola, amplamente debatida a partir da aprovação da lei 11769/08, precisa de ações pontuais e efetivas para que se conquiste o espaço da música no currículo escolar (p. 60)

A partir da aprovação da lei 11769/2008, que trata da obrigatoriedade da música na escola, estabeleceu-se uma grande expectativa em relação à presença de profissionais habilitados na área de música para atender o conteúdo da lei. Embora ainda coexistam diversas interpretações do documento legal sobre como a música poderia ser incluída como conteúdo curricular, a necessidade de mais profissionais licenciados em música atuando nas escolas de educação básica é um fato inquestionável. (SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2014, p. 178)

Grings (2015) investigou as motivações e aspirações de professores de música no Brasil. A autora destaca que a partir dos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), notou ampla discussão sobre a atuação de licenciados em música. Para esta autora, a lei 11.769/2008 influenciou na procura por cursos de formação em licenciatura em música, bem como fomentou o aumento de novos cursos superiores pelo país.

Em 2013, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou o Parecer CEB/CNE nº 12/2013, trazendo as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. “Este Parecer resulta de ampla discussão promovida pelo CNE junto a diversos profissionais ligados ao ensino de Música.” (BRASIL, 2013, p. 1). Queiroz (2014) em análise a este documento, entende que o mesmo:

[...] evidencia que se trata de um Documento coerente, que traz definições claras para a inserção do ensino de música nas escolas, apontando caminhos fundamentais para o desenvolvimento da educação musical escolar. Uma importante contribuição do Projeto de resolução é a atribuição de responsabilidades e competências aos diferentes órgãos e segmentos educacionais. Assim, o Documento orienta a inserção do ensino de música a partir de um conjunto de ações em rede [...] (QUEIROZ, 2014, p. 2).

Em 2016 o Ministério da Educação aprovou o referido Parecer através da Resolução CNE/CEB nº 2/2016, definindo as “Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica” (BRASIL, 2016b). O documento reconhece a redação da lei 11.769/2008 bem como o Parecer CEB/CNE nº 12/2013 (BRASIL, 2013). A Resolução CNE/CEB nº 2/2016 menciona a lei 11.769/2008 em seu Art. 1º, sendo que essa lei foi substituída pela Lei 13.278/2016. De qualquer forma, as Diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2016 permanecem válidas, já que não há indicadores de sua extinção ou substituição do ponto de vista legal. O fato é que ambos os documentos foram aprovados no mesmo mês, sendo a Lei 13.278/2016 aprovada em 2 de maio, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 foi aprovada em 10 de maio e publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 11 de maio de 2016.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2016 define em seu artigo primeiro a finalidade de “orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica” (BRASIL, 2016b). O documento estabelece competências para todas as instâncias educacionais mencionadas.

§ 1º *Compete às escolas*: I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;

IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música [...]

§ 2º *Compete às Secretarias de Educação*:

V - promover a elaboração, a publicação e a distribuição de materiais didáticos adequados ao ensino de Música nas escolas, considerando seus projetos político-pedagógicos;

VII - realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música;

§ 3º *Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional*: I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

§ 4º *Compete ao Ministério da Educação*: I - apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para a implementação do ensino de Música nas escolas públicas de Educação Básica; II - estimular a oferta de cursos de licenciatura em Música para formar professores de Música na Educação Básica;

§ 5º *Compete aos Conselhos de Educação*: I - definir normas complementares a estas Diretrizes, em atendimento à necessária regulamentação local da obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica;

II - realizar acompanhamento dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação quanto à avaliação da implementação das políticas públicas concernentes ao ensino de Música na Educação Básica. (BRASIL, 2016b)

As Diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2016 são claras em relação às competências de cada instância educacional, definindo a inclusão da música nos projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, ministrado por professores licenciados em música. Ressalta a necessidade de oferta de vagas em concursos públicos para professores de música, a ampliação da oferta de cursos de formação de professores na área, além de definir as providências que competem aos Conselhos de Educação em relação às normas complementares para as referidas Diretrizes, de maneira a atender as realidades estaduais e municipais. De acordo com Santos (2019) “consideremos esta medida um avanço importante para a área, visto que o documento se caracteriza como um instrumento para a legalidade e meio para sua efetivação” (p. 62). Grezeli e Wolffenbüttel (2021, p. 35360) salientam que “mesmo que tardiamente, oito anos após a sanção da Lei n.º 11.769, de 2008 (BRASIL, 2008), a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 2016 definiu sobre a formação específica do professor para as aulas de música na escola.” No entanto, na prática são encontradas interpretações distintas acerca das orientações legais que tratam da música na escola, evidenciando que para além dos documentos norteadores, são necessárias ações conjuntas partindo de todas as instâncias previstas nas Diretrizes Curriculares para operacionalização do ensino de música na Educação Básica.

A Lei 13.278/2016 alterou as orientações para o ensino de artes na educação básica, estabelecendo 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”, que se refere ao ensino de arte na LDB (BRASIL, 2016a). Nesse sentido, espera-se que o ensino de música e as demais linguagens artísticas asseguradas pela lei, sejam garantidas efetivamente na escola, ministradas por profissionais habilitados em suas áreas específicas. É importante ressaltar a existência vigente de Diretrizes Curriculares

Nacionais para os cursos de graduação referentes às quatro linguagens artísticas previstas na legislação atual: Música (BRASIL, 2004a); Teatro (BRASIL, 2004b); Dança (BRASIL, 2004c) e Artes Visuais (BRASIL, 2009). Isso quer dizer que não está prevista a formação de professores de artes polivalentes, já que cada licenciatura possui diretrizes específicas em cada linguagem artística.

A lei 13.278/2016 não modificou a obrigatoriedade da música na escola, estabelecida anteriormente pela 11.769/2008, mas também não definiu quem deve ensinar, nem de que forma. Novamente há diferentes interpretações, ou seja, a nova alteração da LDB com relação ao ensino de artes, garante as quatro linguagens artísticas já presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN desde 1997, mas não há indicações claras sobre os profissionais das áreas de artes que no passado foram formados na perspectiva polivalente e hoje se formam numa perspectiva específica de cada linguagem artística, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em cada uma das quatro linguagens artísticas.

Todo esse percurso histórico evidencia uma situação atual que reflete na diversidade de oferta e interpretação da música encontrada nas escolas brasileiras. É possível encontrar escolas com professores licenciados em música, professores formados na polivalência e que atuam até os dias atuais, escolas que oferecem a música no currículo, escolas que oferecem mais de uma linguagem artística com professores licenciados nas suas áreas de atuação. Como exemplo, desde 1998 a rede pública municipal de educação de Florianópolis – SC, oferece aula de música e das demais linguagens artísticas no currículo ministrado por professores licenciados (FIGUEIREDO, 2007). Muitas outras cidades do estado de Santa Catarina não contam com professores licenciados, nem mesmo oferecem aulas de música de nenhuma maneira, conforme identificado no levantamento desta pesquisa apresentado no capítulo seguinte. Brito (2014), em pesquisa junto aos sistemas municipais de educação da microrregião do município de Blumenau, também apontou a ausência da música em determinados contextos educacionais daquela região.

No contexto atual das políticas educacionais, a presente pesquisa foi desenvolvida em meio ao movimento dos estados e municípios voltados à implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017c), aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. No mesmo ano, o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 2, normatizando a BNCC para as escolas brasileiras: “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao

longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.” (BRASIL, 2017b). A BNCC foi aprovada em duas etapas, sendo que a primeira trata da educação infantil e do ensino fundamental, aprovada em 20 de dezembro de 2017, enquanto a segunda trata do ensino médio, aprovada em 14 de dezembro de 2018. Ambos os documentos estabelecem orientações para elaboração dos currículos municipais, estaduais e federais para o ensino público e privado. Para tanto, foram estabelecidos dois anos para sua implementação, período determinado para que os sistemas educacionais elaborem seus currículos a partir das orientações da base.

A Base Nacional Comum está prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na atual LDB (BRASIL, 1996). De acordo com o Art. 26 da LDB 9.394/1996,

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)

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, regulamentado pela lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), traz 20 metas, entre estas, quatro relacionadas à BNCC. Nesse contexto, as redes municipais, estaduais e federais, públicas e privadas, devem atender às exigências estabelecidas pela BNCC dentro do prazo definido, reelaborando seus currículos de acordo com as orientações estabelecidas. Faz-se importante ressaltar que a BNCC não é currículo, mas sim, um conjunto de diretrizes norteadoras para que as instituições municipais, estaduais e federais possam reelaborar seus currículos a partir de uma base nacional comum, conforme estabelece o Art. 12 da lei 13.415/2017:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017a)

Para a organização e implementação da Base Nacional Comum Curricular, o Ministério da Educação elaborou uma série de documentos para os estados e municípios, com o objetivo de orientar o trabalho das instituições em todas as instâncias, disponibilizando orientação aos estados, municípios e escolas. Estes documentos estão

disponíveis no site<sup>4</sup> oficial da BNCC em uma seção denominada “Material de Apoio”, onde estão disponibilizados documentos normativos, tutoriais e guias para a implementação. As informações são genéricas e não apontam orientações específicas. O material de apoio que trata da área de linguagens disponibiliza um vídeo reproduzindo literalmente o que está escrito no documento, sem mencionar nenhuma linguagem específica.

A BNCC mantém as quatro linguagens artísticas no campo das linguagens presente no componente de arte. Da mesma forma já prevista nos documentos anteriores, a BNCC não define como será oferecido o ensino de música, nem define a formação específica dos professores. Considerando que a BNCC não modificou a LDB de 1996, esta por sua vez permanece vigente, garantindo autonomia aos sistemas educacionais, permitindo que continuem definindo suas próprias orientações curriculares. A BNCC incorporou uma quinta unidade temática no componente curricular de arte denominada “artes integradas”.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados [...]. Além dessas, uma última unidade temática, *Artes integradas*, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2017c, p. 199)

Considerando a autonomia dos sistemas educacionais, bem como suas interpretações e particularidades, a unidade temática Artes Integradas pode vir a promover uma interpretação voltada a uma prática polivalente, ainda que não esteja escrito em nenhuma parte do documento. De acordo com Del-Ben e Pereira (2019, p. 201): “a criação da área temática “Artes Integradas” contribui para a legitimação das velhas posturas polivalentes, ainda que as habilidades ali reunidas não conduzam necessariamente a essa leitura.” A unidade temática Artes Integradas propõe um trabalho conjunto entre as linguagens, de maneira que os diferentes professores, cada um na sua área de formação, possam desenvolver um projeto comum dentro de determinados temas e assuntos. Cabe aos sistemas educacionais a interpretação e execução destas práticas. Nesse sentido, vale ressaltar que:

---

<sup>4</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em: 09 mar. 2019

Não cabe, portanto, à BNCC sugerir uma unidade temática interdisciplinar. Essa “sugestão” de integração dentro de um componente não ocorre em nenhum outro momento ao longo de toda a BNCC, apenas no componente curricular Arte, criando, assim, condições para que se exija, de um único professor, posturas polivalentes não somente com o intuito de se cumprir a unidade temática “Artes Integradas”, mas todas as habilidades elencadas no componente curricular. (DEL-BEN e PEREIRA, 2019, p. 201-202)

Mais uma vez, a ambiguidade evidenciada quanto às interpretações do ensino de arte na LDB de 1996, o perfil genérico sugerido à época pelos PCN, parece se repetir na BNCC e replicada, por exemplo, na Proposta Curricular Estadual de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019), a qual se configura uma versão quase idêntica da BNCC. Nesse sentido, cabe trazer novamente o alerta que Penna (2012) faz em relação às indefinições dos documentos norteadores em relação à música, nos lembrando da: “[...] indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino da arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão” (p. 130). Assim como a expressão “ensino da arte” pode ter interpretações distintas entre as escolas e Secretarias de Educação, o mesmo pode vir a ocorrer na história recente quanto às possíveis interpretações da BNCC sobre música neste documento, qual a formação dos professores que atuarão, bem como a aplicação das artes integradas na prática.

Cabe ressaltar que entre as interpretações diversas, há aquelas que favorecem o ensino de música e das demais linguagens com qualidade. Estumano e Figueiredo (2021) trazem um exemplo positivo das artes integradas na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA). Segundo os autores: “para a implementação das unidades temáticas, foi considerada inadequada a polivalência no contexto da Escola de Aplicação da UFPA” (p. 43)

A equipe de Arte da EA-UFPA é formada por seis professores de Artes visuais (três doutores, uma doutoranda e dois mestres), quatro professores de Música (três doutorandos e uma mestra), duas professoras de Teatro (uma doutora e uma mestra) e um professor de Dança (especialista). Estes professores passaram a estudar a BNCC e a consequente implementação das orientações estabelecidas, construindo consensos sobre como tornar as unidades temáticas em objetos de ensino na escola (ESTUMANO e FIGUEIREDO, 2021, p. 41-42).

O resultado do trabalho coletivo dos(as) professores(as) de artes daquela instituição resultou positivamente na elaboração do currículo da EA-UFPA onde as

linguagens foram distribuídas entre 52 turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio contemplando todas as séries. Cada linguagem é ministrada pelo(a) professor(a) com formação específica. As artes integradas foram compreendidas na perspectiva do trabalho interdisciplinar onde os professores de cada linguagem dialogam a partir da sua área de formação. Partindo de uma temática comum relacionada à cultura popular do estado do Pará, os(as) professores(as) das quatro linguagens estabeleceram diálogo com o contexto geral da expressão artística e cultural escolhida para ser trabalhada. De acordo com os autores: “As Atividades Integradas, da forma como vêm sendo tratadas pelo grupo de professores da EA-UFPA, visam à formação integral, revisando a formação fracionada que é oferecida em diversos contextos” (p. 44). Nesse sentido, esse é um exemplo que: [...] supera-se a prática polivalente, substituindo-a por ações integradas, de fato, com experiências com as artes presentes na cultura, desenvolvidas por profissionais específicos atuando de forma conjunta.” (ESTUMANO e FIGUEIREDO, 2021, p. 44).

A organização curricular, incluindo a música e as diversas áreas artísticas, está apresentada na legislação de forma aberta, permitindo o estabelecimento de propostas flexíveis, adequadas a cada contexto. O exemplo aqui apresentado, da Escola de Aplicação da UFPA, ilustra a possibilidade de organização curricular de forma consistente, a partir do diálogo e da construção de propostas embasadas na produção acadêmica que vem discutindo possíveis currículos para a música e para as artes. (ESTUMANO e FIGUEIREDO, 2021, p. 44)

Ainda que as interpretações sobre a BNCC sejam diversas, a autonomia das instituições educacionais garantida pela LDB 9.394/96 permite que cada órgão defina suas práticas a partir do contexto e suas particularidades. Para tanto, é evidente que o trabalho e esforço coletivo entre os(as) professores(as) é fundamental para a efetiva realização de práticas consistentes, entendendo que as orientações legais não são auto aplicáveis e dependem de ações dos profissionais envolvidos. Além disso, é importante destacar que o exemplo da EA-UFPA, conta para além do esforço dos(as) professores(as), com um contexto favorável em relação à qualidade das condições de trabalho. Levando em conta o número de 13 professores(as) com formação específica nas quatro linguagens artísticas (entre estes, 4 professores(as) de música), os níveis de formação dos(as) professores(as) indica o envolvimento com a pesquisa para além da prática na Educação Básica, bem como as condições de trabalho que se imagina encontrar no contexto de uma instituição pública federal. Ou seja, não basta apenas o esforço dos profissionais, mas um

conjunto de ações que inclui boas condições de trabalho, remuneração e formação qualificada.

## 2.1 AS DEMANDAS DO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE

A partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular, o estado de Santa Catarina aprovou em 17 de junho de 2019 no Conselho Estadual de Educação – CEE o documento referente ao *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense* (SANTA CATARINA, 2019). Segundo informou a Secretaria de Estado da Educação – SED, o documento foi elaborado “de forma participativa e democrática”<sup>5</sup>. Uma nota publicada por meio eletrônico no site da Secretaria de Estado da Educação, em 17 de junho de 2019, informou:

O documento padroniza o conteúdo do estudante nas redes de ensino. Com isso, o aprendizado se torna mais igualitário e um aluno que muda de escola ou rede de ensino consegue acompanhar os trabalhos em sala de aula, sem prejuízo ou dificuldade na aprendizagem.

O documento foi escrito em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação (SED), a União dos Dirigentes Municipais de Santa Catarina (Undime), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e a Federação Catarinense de Municípios (Fecam). Também contou com a participação de professores e com uma consulta pública. (SED, 2019)

A Resolução CEE/SC Nº 070, de 17 de junho de 2019, é o documento que normatiza a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2019b)

A notícia publicada pela Secretaria de Estado da Educação menciona que, juntamente com as escolas da rede estadual, o documento norteará as escolas municipais. É importante destacar que as Secretarias Municipais de Educação possuem autonomia para elaborar seus projetos políticos pedagógicos a partir das orientações da Base

---

<sup>5</sup> Disponível em: ><http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30306-curriculo-base-do-territorio-catarinense-e-aprovado-pelo-conselho-estadual-de-educacao>< Acesso em: 22 set. 2019.

Nacional Comum Curricular e não necessariamente são obrigadas a aderir à Proposta Curricular Estadual, mas sim, podem optar pela adesão à mesma conforme estabelecido no Art. 4º e em parágrafo único na Resolução CEE/SC Nº 070/2019. No Art. 4º, a resolução estabelece que “as instituições ou redes de ensino do Sistema Estadual de Educação poderão optar por aderir ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense”. O parágrafo único considera a possibilidade de as redes municipais estabelecerem seus próprios documentos curriculares a partir da BNCC.

As instituições ou redes de ensino que optarem por não aderir ao Currículo Base do Território Catarinense deverão produzir seu próprio referencial curricular, devendo, neste caso, cumprir o estabelecido na Base Nacional Comum Curricular, conforme determina a Resolução CNE/CP nº 2/2017. (SANTA CATARINA, 2019b)

A referida notícia da Secretaria de Estado da Educação também informou na data de 17 de junho de 2019 que

até 2020, o Currículo será implementado nas escolas das redes estadual e municipal e irá nortear os projetos político-pedagógicos das unidades. Para isso, a partir da próxima semana começam os seminários que irão qualificar 550 profissionais da educação, entre eles, gestores e professores de Santa Catarina, que serão multiplicadores para a implementação do documento nas unidades escolares (SED, 2019).

Conforme estabelece o Art. 5º da mesma resolução, “os Sistemas Municipais de Educação, por meio de seus Conselhos Municipais de Educação, regularão a adesão ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense por meio de ato próprio”. Na ausência das instâncias reguladoras, o Art. 6º define: “As instituições ou redes dos municípios do estado de Santa Catarina, que não possuem Sistema de Ensino instituído por ato legal próprio, deverão seguir as orientações emanadas pelo Conselho Estadual de Educação”. Entre as Secretarias de Educação que integram o recorte desta pesquisa, todas optaram em aderir à Proposta Curricular Estadual. O Art. 8º da resolução supracitada complementa informações referentes às redes de ensino municipais em Santa Catarina.

As mantenedoras das instituições ou redes de ensino pertencentes ao Sistema Estadual de Educação ou dos Municípios que não possuem Sistema de Ensino

instituído por ato legal próprio, no âmbito da sua autonomia, têm o prazo até o dia 30 de novembro de 2019 para encaminhar ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina processo contendo: I- declaração de sua adesão ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense; ou II- seu referencial curricular adequado ao disposto na Base Nacional Comum Curricular. (SANTA CATARINA, 2019b).

Dado o período estabelecido aos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina para definirem entre aderir a Proposta Curricular do estado ou elaborar suas propostas a partir das orientações da BNCC, deflagra-se a pandemia da covid-19 no início do ano de 2020, coincidindo com o período previsto para os sistemas municipais e estaduais de ensino iniciarem o processo de implementação das novas orientações educacionais que passou a orientar os projetos político-pedagógico de suas unidades escolares. Assim, o processo de implementação das novas orientações ficou prejudicado com o isolamento provocado pelas orientações das autoridades de saúde do país.

Todos os sistemas municipais de educação da Serra Catarinense, *locus* da presente pesquisa, optaram em aderir a proposta curricular do estado. Especificamente na área de linguagens onde a Arte está prevista no documento, nota-se uma reprodução do que está prescrito na BNCC. Assim como no documento da base nacional, a Proposta Curricular de Santa Catarina não define quem vai dar aulas, permitindo, mais uma vez, a manutenção de práticas polivalentes, não sendo essa uma exceção historicamente evidenciada na legislação que trata da música na Educação Básica. Estas indefinições acerca de quem deve ensinar são registradas especialmente desde os anos de 1971 com a LDB 5.692, seguida da inclusão de artes na LDB 9.394/1996. Em 2008 a música é explicitamente prevista na Educação Básica com a aprovação da lei 11.769, substituída e reafirmada pela 13.278/2016 garantindo as quatro linguagens (artes visuais, música, teatro e dança). Mesmo com as Diretrizes Curriculares para formação de professores em cursos de licenciaturas específicas, permanecem as indefinições sobre quem deve ensinar.

## 2.2 O CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Esta sessão traz uma revisão bibliográfica acerca das discussões na área da Educação Musical em diálogo com o campo mais amplo da educação. Para tanto, foram elencados trabalhos que estabelecem diálogo com as políticas educacionais, currículo e implementação do ensino de música na Educação Básica, sem priorizar nenhum específico, entendendo que todos estão relacionados com o objeto de pesquisa, ou seja, a música na escola de Educação Básica.

A presença e a ausência do ensino de música na Educação Básica brasileira são temas recorrentes tratados pela literatura da área. Um exemplo é a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a qual tem publicado desde sua primeira edição, em 1992, trabalhos relacionados às diversas áreas de discussão no campo da Educação Musical no Brasil. Entre estas discussões encontram-se temas relacionados ao ensino de música no currículo (KLEBER, 2003; FRANÇA, 2006; ARÓSTEGUI 2011; SOBREIRA, 2014; FIGUEIREDO, 2007; 2010; 2013; REQUIÃO, 2013; BRITO, 2014; PEREIRA, 2016a; ESTUMANO e FIGUEIREDO, 2021.), sua implementação (PENNA, 2012; BRITO, 2014; ESTUMANO e FIGUEIREDO, 2021, as políticas educacionais e políticas públicas relacionadas ao ensino de música na escola (QUEIROZ, 2012a; 2012b; PENNA, 2012), áreas que dialogam com essa pesquisa. Cabe ressaltar que o exemplo da revista supracitada é devido a sua considerável importância e contínua publicação no campo da Educação Musical: “A Abem tem sido a grande responsável pela divulgação e circulação da produção científica brasileira em educação musical, tanto por meio dos encontros nacional e regionais [...] quanto por suas publicações” (DEL BEN, 2007, p. 57-58). As publicações que a autora se refere são, além da Revista da ABEM, a Revista MEB (Música na Educação Básica), além dos anais de congressos nacionais e encontros regionais da ABEM.

Del Ben (2007) discute a produção científica em educação musical e o impacto desta produção nas políticas e práticas educacionais. A autora destaca o papel da ABEM na divulgação da produção científica da área, destacando também a importância da divulgação das produções em outros âmbitos da sociedade, de forma que a produção científica da área de educação musical possa circular, considerando a “necessidade de um diálogo continuado entre pesquisadores e demais atores da sociedade para o melhor aproveitamento dos processos e produtos da produção científica em educação musical” (DEL BEN, 2007, p. 57).

Pires e Dalben (2013) apresentam uma pesquisa tratando do *estado da arte* na produção da Revista da ABEM sobre o tema “educação musical nas escolas de educação básica” delimitado entre 1992 e 2011. As autoras trazem um levantamento acerca das *políticas públicas e a música no contexto escolar*, onde analisam textos voltados ao que denominaram de “conjunto legal e normativo”.

Como conclusões, os trabalhos evidenciam a distância entre os termos legais e normativos e as salas de aula, colocando-se o desafio de intensificar a presença

da música na escola. Além disso, trazem o entendimento de que a música está subordinada ao campo mais amplo e múltiplo da arte como componente curricular, de forma que há apenas um espaço potencial para a música na escola que, para ser ocupado, depende da forma como os professores atuam na prática escolar [...]. Diante da diversidade dos contextos educacionais brasileiros, uma das pesquisas salienta que pode ser mais eficaz a promoção de ações que reflitam sobre as possibilidades locais do que regulações legais de alcance nacional que podem não resultar em efeitos concretos sobre a prática pedagógica nas escolas. Por fim, aparece de maneira recorrente a ideia da parceria entre as instituições formadoras e as escolas como meio de minimizar os problemas de ensino e de aprendizagem. (PIRES e DALBEN, 2013, p. 110).

Entre as conclusões apresentadas pelas autoras, foi identificado, em meio aos trabalhos analisados, um número maior de pesquisas voltadas aos primeiros anos do ensino fundamental.

A análise dos dados nos permite inferir que a produção científica da *Revista da Abem* sobre a educação musical nas escolas de educação básica tem privilegiado os primeiros anos do ensino fundamental como espaço de investigação, em detrimento das séries finais do ensino fundamental, *locus* de atuação do professor de música formado pelos cursos de licenciatura no país. Além disso, não tem considerado as especificidades do ensino de música no ensino médio (última etapa da educação básica) como um campo de pesquisa legítimo da área de música. (PIRES e DALBEN, 2013, p. 113).

Pires e Dalben (2013) lembram que para atuação de professores na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, se permite formação em cursos de nível médio, normal superior e cursos de pedagogia: “Legalmente, para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, exige-se a habilitação em cursos de licenciatura para ministrar disciplinas específicas [...]” (PIRES e DALBEN, 2013, p. 113-114). Nesse caso, a legislação educacional atual prevê tanto a formação inicial quanto a atuação em áreas específicas. No caso da música e demais linguagens artísticas (artes visuais, teatro e dança) como já mencionado na sessão anterior, estão estabelecidas Diretrizes Curriculares que orientam os cursos de licenciatura em cada uma das linguagens. A legislação educacional também prevê, ainda que passível de interpretações diversas, a atuação de professores(as) em suas áreas de formação específica.

A partir de 2011 se pode encontrar outros trabalhos na Revista da ABEM relacionados às políticas públicas. Ainda que nem todos tragam explicitamente no título ou palavras-chave os referidos termos, outros textos incluem temas relacionados às políticas educacionais e ao currículo voltadas ao ensino de música na escola. Queiroz (2012a) discute aspectos históricos da legislação nacional acerca da música na escola a partir de perspectivas relacionadas à Lei 11.769/2008, na época ainda vigente.

O fato de perspectivas para o ensino de música na escola estarem inseridas em documentos oficiais da legislação nacional desde, pelo menos, 1854, evidenciam que definições de leis, decretos e outros documentos normativos não são suficientes para uma implementação da educação musical na escola como componente curricular. (QUEIROZ, 2012a, p. 35).

Em outro trabalho publicado no mesmo ano, Queiroz (2012b) discute articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional voltadas à educação musical no Brasil do século XXI. O autor entende que: “as políticas educacionais têm sido foco de atenção das diferentes áreas de conhecimento, haja vista que são determinantes para os rumos da educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano e cultural de qualquer sociedade” (QUEIROZ, 2012b, p. 36). De acordo com este autor “[...] uma convicção fundamental para a área, é que para pensarmos e estabelecermos caminhos para educação musical no século XXI temos que dialogar fundamentalmente com as políticas educacionais vigentes.” (QUEIROZ, 2012b, p. 38).

Em relação à educação musical no cenário das políticas de avaliação do sistema educacional brasileiro, Queiroz (2012b, p. 41) salienta: “Mesmo tendo crescido muito, acadêmica e socialmente, nos últimos anos, é notório o embrionário estágio da educação musical no que se refere à sua inserção efetiva nos programas de políticas públicas destinados ao financiamento e à avaliação da educação brasileira”. Segundo o autor,

No que tange ao campo acadêmico, se analisarmos o periódico mais importante da área atualmente, a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e os textos publicados nos anais dos últimos dez congressos nacionais da Associação, constata-se que a discussão sobre políticas públicas e sobre o sistema de avaliação educacional é praticamente inexistente. Todavia, é notório que a ABEM tem desenvolvido um papel de grande relevância para mudar tal realidade, promovendo debates, atuando politicamente e participando, de forma efetiva, de comissões diversas que visam (re)definir caminhos para os rumos da educação no Brasil. (QUEIROZ, 2012b, p. 42).

Na mesma direção das políticas educacionais voltadas ao ensino de música, Requião (2013) relata uma experiência de pesquisa refletindo acerca de possibilidades de implementação da lei 11.769/2008, problematizando e refletindo sobre a concepção do ensino de música nas escolas, bem como sobre o perfil desejado do professor de música. Entre os apontamentos da pesquisa a autora relata:

A Lei 11.769/2008, apesar de um avanço para a área da educação musical no sentido de determinar a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras, nos apresenta o imenso desafio de torná-la efetivamente uma realidade. As secretarias de educação possuem autonomia para dar conta desse desafio, porém continuam sem orientações sobre “como” fazer isso, “quem” deve ser o professor de música, e “o que” deve constar na educação musical. (REQUIÃO, 2013, p. 100).

Mesmo se estivesse em vigor nos dias atuais, a implementação da lei 11.769/2008 estaria impondo desafios, tanto para os pesquisadores da área, quanto para as escolas e Secretarias de Educação. O fato é que, independentemente da validade da lei, o ensino de música continua garantido legalmente na Educação Básica pela lei 13.278/2016. Logo, os desafios que não foram superados no período de vigência da 11.769/2008 permanecem atuais, agora junto aos desafios de interpretação e implementação da BNCC, e no caso do recorte desta pesquisa em particular, a Proposta Curricular Estadual do estado de Santa Catarina.

Sobreira (2014) discute conexões do campo do currículo com a educação musical. Em revisão bibliográfica acerca das publicações da Revista da ABEM e da Revista Fundamentos da Educação Musical, buscou compreender como as publicações da área de educação musical vêm dialogando com os estudos do campo do currículo. A autora constata em seu levantamento bibliográfico que “ainda são escassos estudos que conjuguem a Educação Musical e as teorizações do campo do Currículo” (SOBREIRA, 2014, p. 106). Para esta autora “as pesquisas do campo da Educação Musical podem se beneficiar ao incorporar contribuições advindas do campo do Currículo” (p. 95). Nessa direção, ampliar o diálogo entre os campos pode contribuir na busca das respostas de como e de que forma pensar a implementação do ensino de música na escola.

Na área de Educação Musical encontramos trabalhos diversificados em relação ao currículo e a implementação do ensino de música na escola. De modo geral, os trabalhos trazem questões críticas e reflexivas sobre a música na perspectiva do currículo. Kleber (2003) faz uma problematização sobre qual seria o currículo “ideal”, sinalizando a necessidade de novas propostas para o ensino de música na escola. França (2006) discute possibilidades de currículo, sugerindo modelo de matriz curricular experimental. Aróstegui (2011) faz uma crítica à hegemonia existente no currículo, discutindo teorias curriculares para a educação musical e conceitos de didática no currículo de música, estabelecendo aproximação e refletindo sobre uma teoria crítica na educação musical. Pereira (2014) apresenta análise de documentos curriculares de instituições de ensino

superior, refletindo sobre o ensino tradicional de música e suas influências no currículo das licenciaturas em música no Brasil. Aróstegui, Louro e Teixeira (2015) refletem sobre a influência neoliberal em grande parte do mundo e o impacto nas políticas de reformas curriculares, provocando redução da presença das artes, em especial da música, nos currículos. Pereira (2016a) aborda a história do currículo a partir de análise de livros didáticos para a educação musical.

Entre os trabalhos que tratam da implementação do ensino de música na escola, Penna (2008) traz reflexões sobre os caminhos e possibilidades para o ensino de música questionando se a melhor solução seria a defesa do ensino de música nas escolas de Educação Básica. Wolffenbüttel (2010) discute a inserção da música no projeto pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS buscando identificar como o ensino de música pode ser implementado. Entre os trabalhos consultados, a grande maioria faz menção à implementação da lei 11.769/2008. De modo geral, grande parte das publicações a partir da aprovação desta lei faz menção a ela de alguma forma.

No campo das políticas educacionais são encontrados trabalhos que discutem a música na Educação Básica a partir do cenário pós LDB (BRASIL, 1996). Arroyo (2004) traz uma reflexão sobre a presença sistemática e contínua do ensino de música bem como a ausência da música na Educação Básica. Penna (2004a) apresenta uma análise da legislação e termos normativos referentes ao ensino de arte, mais precisamente o ensino de música nas décadas de 1970 e 1990 sinalizando que desde a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971a) “não há dispositivos legais de alcance nacional específico sobre o ensino de música na educação básica”. A autora destaca que, mesmo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio (BRASIL, 1999), “a música está subordinada ao campo mais amplo e múltiplo da arte como componente curricular, de forma que há apenas um espaço potencial para a música na escola” (PENNA, 2004a, p. 19). Com essa afirmação, cabe lembrar que assim como os PCN são documentos norteadores, a BNCC cumpre um papel semelhante, ainda que apresente um caráter de documento curricular, mesmo sendo, a priori, uma orientação norteadora. Del-Ben e Pereira (2019) ao analisar a versão final da BNCC, destacam que:

[...] no que se refere à “área temática” música, conferiu ao documento um caráter mais de currículo do que de base, definindo conteúdos e metodologias, e restringindo, dessa forma, a liberdade dos professores no desenvolvimento de suas práticas educativo-musicais nas escolas. (DEL-BEN e PEREIRA, 2019, p. 206)

Penna (2004b) analisa a música na Educação Básica “considerando a prática escolar como política educacional realizada em sala de aula” discutindo “a ausência de professores de música no espaço escolar da matéria Arte”, sinalizando um “círculo vicioso” que resulta em restrições nos espaços para o ensino de música. A autora evidencia também um distanciamento dos termos legais e normativos em relação à prática do ensino de música na escola, considerando a necessidade de intensificar estas práticas em sala de aula. (PENNA, 2004b, p. 7). Passado mais de uma década, os apontamentos desta autora se encontram presentes em regiões distintas do país. Como por exemplo, a ausência de professores de música na Educação Básica por diversos motivos (BRITO, 2014) e a preferência destes professores por atuar em outras áreas (SOARES; SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2014).

Figueiredo (2005) discute a educação musical nos anos iniciais da escola, considerando que muitas atividades musicais são realizadas pelos professores pedagogos, os quais recebem pouca ou nenhuma formação específica em música durante sua formação acadêmica. O autor entende que “professores especialistas e professores dos anos iniciais podem trabalhar colaborativamente, ampliando a experiência musical dos estudantes” (p. 21), lembrando que “um profissional não substitui o outro”. O autor entende que “políticas educacionais consistentes podem contribuir para uma ação colaborativa” (FIGUEIREDO, 2005, p. 21). A necessidade de políticas educacionais consistentes como sugere este autor, também não se concretizou de maneira eficiente nas últimas duas décadas.

Cabe ressaltar que as políticas educacionais correspondem a um campo flexível que passa por momentos distintos, motivos que levam os pesquisadores da área a estarem em constante movimento de acordo com as mudanças estabelecidas por leis, resoluções e demais documentos legais relacionados às políticas públicas para a educação, em especial às normativas que discutem o ensino de música na escola. Como exemplo já mencionado dessas mudanças, em síntese, na última década foi aprovada a lei 11.769/2008, dispendo sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica (BRASIL, 2008), mais tarde substituída pela lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016a). Ainda em 2016 foram homologadas as Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016b). “A despeito da mobilização de diversos segmentos sociais vinculados à educação, por meio de protestos e participações

em audiências públicas, a BNCC (relativa à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental) foi aprovada em dezembro de 2017” (COUTINHO e ALVES, 2020, p. 252), com críticas emergidas de todas as regiões brasileiras (GIROTTO, 2018; SANTOS, 2019), onde estão previstas no componente curricular Arte, as linguagens; Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Barbosa (2016) discute as artes no currículo historicamente, concluindo que as mesmas não têm sido tratadas de forma adequada quando comparadas a outras áreas, trazendo forte crítica à proposta incluída na BNCC para as linguagens artísticas.

No Brasil as Artes só tiveram a mesma importância que as outras disciplinas no currículo em três reformas: 1 Reforma Rui Barbosa, que deu especial atenção e maior número de páginas ao ensino do Desenho (1882-1883); 2 Escola Nova, especialmente a Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, e Reforma de Minas Gerais (1927-1930); 3 Reforma Curricular Paulo Freire, nas Escolas da Prefeitura de São Paulo. De resto, *Arte tem sido desprezada no currículo, mas raramente de maneira TÃO agressiva e explícita como está sendo feita pela nova Base Nacional de Currículo Comum que vai substituir os PCN.* (BARBOSA, 2016, p. 01)

De acordo com Santos (2019), “com relação às perspectivas ao ensino de Arte, a BNCC desconsidera a lei supracitada, [13.278/2016] reduzindo os amplos e ricos campos de conhecimento de cada linguagem artística, nas formas de conteúdos ou temas” (p. 62). É importante destacar que a lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016a) não é mencionada no documento da base. Mesmo com a aprovação das leis que garantem o ensino de música na escola, as Diretrizes Curriculares para formação de professores, bem como as Diretrizes Curriculares para a Operacionalização do ensino de música na Educação Básica, de acordo com Santos (2019), todas estas medidas “[...] fazem parte de avanços legais que o ensino de música obteve nas últimas décadas. Entender este avanço é, antes de tudo, compreender que ainda estamos longe de efetivar a música dentro das escolas brasileiras” (p.62).

O desafio de efetivar a música na escola mencionado por Santos (2019) vem sendo pautado na área de Educação Musical antes mesmo da aprovação da lei 11.769/2008. Fucci Amato (2006) ao discorrer breve retrospectiva histórica do ensino de música na Educação Básica brasileira destaca que

o desafio da educação musical na escola regular apresenta-se como uma problemática a ser discutida e transformada pela sinergia de diversos agentes sociais: o Estado, a escola, profissionais da área, pesquisadores, professores e entidades que congreguem esses agentes” (FUCCI AMATO, 2006, p. 163)

De certa forma, a sinergia mencionada por Fucci Amato (2006) pode ser encontrada, uma década depois, nas Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica onde são estabelecidas competências para todas as instâncias educacionais; escolas, instituições formadoras de Educação Superior, Ministério da Educação, e Conselhos municipais e estaduais de Educação. (BRASIL, 2016b). Ainda que previsto nas referidas Diretrizes, a discussão permanece no âmbito do discurso político, ou seja, no *contexto da produção de texto* conforme evidenciado por Bowe e colaboradores (1992). Sobre este contexto, especificamente, Mainardes (2006) explica que “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (p.53). Na prática, “a ideia de uma base nacional comum curricular não contempla a diversidade brasileira e não solucionará os problemas educacionais existentes, pelo contrário, potencializará as desigualdades educacionais já existentes.” (PERES, 2017, p. 34).

No que diz respeito à cooperação entre “pesquisadores, professores e entidades que congreguem esses agentes” conforme destacado por Fucci Amato (2006), esse movimento vem ocorrendo por meio das associações, em especial a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Mesmo com o esforço destas entidades, para acontecer a sinergia entre todos os agentes sociais é preciso que ações sejam tomadas por todas as instâncias e não apenas por uma parte dos agentes envolvidos. Nesse caso, o envolvimento e ação partindo do Estado é fundamental. Enquanto isso não acontece de maneira efetiva, o cenário permanece como descrito por Fucci Amato em 2006:

[...] atualmente o ensino de música nas escolas regulares é escasso, o que nos leva a refletir que a educação musical dentro da disciplina arte faz parte meramente de manuais e propostas curriculares veiculadas por órgãos governamentais. Apesar de a educação musical estar implícita na disciplina arte, componente obrigatório da educação básica, ela sobrevive muitas vezes de forma oculta, *em atividades extracurriculares e em projetos comunitários*. (FUCCI AMATO, 2006, p. 161-162).

Santos (2019) adverte: “A música não deve continuar sendo desprezada e esquecida por quaisquer governos. Há necessidade de valorização desta linguagem e da resistência no tocante ao seu pertencimento no currículo escolar.” (SANTOS, 2019, p.

66). Com a aprovação da BNCC, questões como estas foram mobilizadas em pesquisas relacionadas tanto a sua aprovação quanto a sua implementação.

Abreu e Aquino (2018) apresentam uma análise de experiência da aplicação da BNCC em aulas de música no ensino fundamental, onde buscaram estabelecer um paralelo entre as aulas ministradas com as habilidades requeridas pelo documento da base. Segundo os autores, na prática “o processo pedagógico e os conteúdos historicamente construídos foram valorizados mais do que o fazer empírico e pragmático” (p. 01). Entre os resultados da experiência os autores relatam que “a forma pela qual a música foi trabalhada [...] extrapola em muito as habilidades e conhecimentos mínimos requeridos na BNCC” (ABREU e AQUINO, 2018, p. 10). Naturalmente, os relatos de experiência apresentam resultados distintos em razão da diversidade encontrada em cada unidade de ensino, logo, é possível inferir que a padronização induzida pela BNCC poderá levar a resultados que fogem do vislumbrado pelo texto político que compõe o documento. Com esse exemplo se faz importante refletir sobre a dinâmica no contexto da produção de texto político onde encontram-se os documentos norteadores, bem como o contexto da prática onde efetivamente ocorrem a interpretação e aplicação destas políticas.

Thomazelli (2016) analisa os sentidos da música dentro da Base Nacional Comum Curricular:

Analisando o conjunto de campos quais a palavra música aparece, nota-se a plasticidade que a música possui em adaptar seus sentidos conforme o contexto. Concluindo que os sentidos da música dentro do BNCC com base em Bakhtin, flutuam sobre princípios como individualidade, heterogeneidade, ideologia, refração, experiência e situação social que sofrem uma força centrífuga sendo lançados a vários campos. (THOMAZELLI, 2016, p. 462).

A plasticidade da música na BNCC apontada por Thomazelli (2016) vem ao encontro da diversidade de interpretações sobre o documento, em especial sobre as artes interpretadas na prática pelos agentes que representam as instituições, como as Secretarias de Educação e Unidades Escolares. Já os sentidos da música na BNCC, passam por interpretações também variadas, seja pelo teor presente no documento, a interpretação dos agentes educacionais bem como o lugar de fala destes agentes que influenciam as interpretações e consequentemente a aplicação dos documentos norteadores no contexto da prática escolar. Logo, os campos variados mencionado pelo autor, correspondem a influência da “visão de mundo” de quem interpreta e aplica as políticas educacionais.

Coutinho e Alves (2020) discutem as artes na BNCC trazendo um panorama dos embates decorrentes das propostas apresentadas, a mobilização da Federação de Arte-Educadores no Brasil – FAEB e resultados de cinco estudos que trataram das artes na BNCC. Entre os desafios destacados, sinalizam que a base, ao invés de contribuir na perspectiva de superação,

[...] parece fazer agravar ainda mais, a saber: o aumento do fechamento de cursos de licenciaturas nas diferentes Artes; o enfraquecimento da docência das Artes como campo de atuação profissional, por conta da crescente desvalorização da carreira do magistério; o desrespeito à Lei 13.278/2016, que institui a obrigatoriedade curricular de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música na Educação Básica.” (p. 252)

[...] a secundarização curricular dirigida às Artes na BNCC, aliada à brecha que o documento abre de um retorno à polivalência, dispõe as condições para uma possível desconsideração da necessidade de que docentes atuantes no Ensino de Artes na Educação Básica tenham formação universitária a partir das licenciaturas específicas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (p. 257)

Diante da aprovação da BNCC e de sua implementação pelos estados e municípios, e para fins de evitar a perspectiva da polivalência, reitera-se a necessidade de que as propostas curriculares a serem elaboradas a partir de agora considerem, na esteira da história e da produção acadêmica em torno do Ensino de Artes no Brasil, que as Artes são uma área de conhecimento constituída por quatro componentes curriculares: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, cuja docência deve ser efetivada por professoras e professores formados em cursos de licenciatura específica, em nível de graduação, dispostos conforme as Resoluções vigentes do Conselho Nacional de Educação que estabelecem as diretrizes para a formação inicial docente, considerando-se, para tanto, a necessidade de concursos públicos para as redes de ensino, tendo como requisito a titulação de licenciado em Artes Visuais, em Dança, em Música e em Teatro. (COUTINHO e ALVES, 2020, p. 262).

Peres (2017) ao discutir o papel do ensino das quatro linguagens artísticas e seu papel na BNCC, salienta que a mesma “enfraquece a posição da Arte no currículo escolar, configurando-se como um retrocesso de todas as conquistas desse campo disciplinar.” (p.24). O autor faz um alerta apontando o seguinte:

Como a Arte é um componente curricular que não é cobrado nos exames nacionais para mensurar o desempenho dos estudantes brasileiros, corre-se o risco dessa área do conhecimento ficar ainda mais marginalizada no currículo escolar, sendo priorizadas somente as disciplinas exigidas nessas avaliações. Isso pode acarretar a escassez de concursos específicos para professores das Linguagens Artísticas, o que afetará a procura dos cursos dessa natureza na Universidade. (PERES, 2017, p. 32-33)

Del-Ben e Pereira (2019) fazem uma análise do tratamento dado à música nas três versões da BNCC. Para os autores, as três versões “são por nós entendidas como

documentos curriculares que testemunham os sentidos em disputa para legitimar a escolarização da música.” (DEL-BEN e PEREIRA, 2019, p. 192). Na primeira versão da BNCC os autores destacam como entendimento central “a ênfase dada às particularidades de cada uma das linguagens artísticas, então nomeadas como subcomponentes: artes visuais, dança, música e teatro” (192); já na segunda versão destacam a “particularidades de cada uma das linguagens artísticas, que, de subcomponentes, passam a ser nomeadas como linguagens do componente curricular Arte.” (197). Sobre a terceira e última versão aprovada em dezembro de 2017, os autores destacam a ruptura do trabalho que vinha sendo desenvolvido,

A versão final da BNCC apresenta uma forte ruptura com o trabalho que vinha sendo realizado até então. Com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, houve uma substituição da equipe que conduzia os trabalhos da BNCC, que resultou no encerramento dos diálogos que vinham sendo feitos com as associações de área e na adoção de uma orientação completamente diferente das versões anteriores. (p. 200)

Carvalho, (2020b) tratou de configurações do ensino de música frente ao componente curricular arte na BNCC. Direcionando o estudo junto a professores de música da Educação Básica buscou compreender como os professores de música tem atuado em relação a este componente curricular no currículo.

Os resultados apontam que para os professores que atuam apenas com o componente curricular Música, os saberes necessários à atuação profissional estão mais relacionados ao conhecimento do conteúdo específico, enquanto que para os professores que trabalham com o componente curricular Arte, os saberes necessários à atuação profissional estão mais relacionados aos conhecimentos pedagógicos. [...] Verificamos que a unidade temática Artes Integradas ainda não é uma realidade na prática docente dos entrevistados, e que a abordagem das demais linguagens artísticas acontecem de forma isolada do conteúdo de música (CARVALHO, 2020b, p. 8)

Carvalho (2020b) traz como sugestão que a BNCC Arte possa ser experimentada junto aos cursos de graduação em licenciatura em música. De forma que os estudantes da licenciatura reflitam acerca das possibilidades e desafios que a implementação do documento impõe no âmbito da prática na Educação Básica. Em relação às Artes Integradas, o autor salienta a importância de refletir e esclarecer as interpretações que envolvem esta unidade temática na BNCC, reconhecendo as múltiplas interpretações que podem ocorrer no âmbito da prática.

[...] acreditamos que a inserção das Artes Integradas na prática docente dos professores (principalmente os que trabalham com o componente curricular Arte) evidenciam as discussões sobre a polivalência no ensino de Arte. Entendemos ser imprescindível aos cursos de formação superior o desenvolvimento de estratégias de abordagem da Base Nacional Comum Curricular Arte/Música no decurso da formação-acadêmico profissional dos licenciandos em música, de modo a propiciar a aplicação desse documento nas atividades práticas e nos estágios obrigatórios. Dessa forma, os futuros professores de música da Educação Básica poderão ter uma melhor interpretação desse documento no confronto com a prática docente, escapando das armadilhas da polivalência e de uma possível perspectiva instrumental da educação voltada para o mercado de trabalho. (CARVALHO, 2020b, p. 118)

A menção que Carvalho (2020b) faz em relação à formação de professores de música que atuam na Educação Básica, é tema que vem sendo discutido no campo da Educação Musical antes mesmo da BNCC. No entanto, se faz importante reconhecer que o teor da BNCC faz com que a perspectiva de formação de professores seja repensada. Além disso, como já mencionado, as Artes Integradas são passíveis de interpretações distintas que se efetivam no campo da prática, tornando emergente as discussões em torno do que sugere a BNCC, lembrando que existem cursos de licenciatura específicos para cada linguagem, garantidos na LDB, que possuem Diretrizes Curriculares também específicas.

As críticas à BNCC podem ser transpostas para a Proposta Curricular Estadual de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019), levando em conta que este documento é uma reprodução quase idêntica do documento da base nacional. Mohr e Figueiredo (2021) apresentam uma breve análise da presença da Arte no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). Os autores discorrem acerca das orientações da disciplina Arte presente no documento analisando sua pertinência em diálogo com a legislação vigente. Conforme destacado pelos autores, o documento apresenta uma breve discussão a respeito da polivalência reconhecendo-a como um equívoco no âmbito escolar:

Apesar desta breve menção à polivalência como um equívoco, não há no documento mais discussões sobre esse tema. O documento não trata da obrigatoriedade de um professor com formação em uma linguagem específica da arte a trabalhar conteúdos de outras linguagens, mas também não o proíbe. A formação continuada na rede estadual de Santa Catarina tem sido insuficiente para combater a ideia de polivalência. As formações de 2017 a 2020 abordaram temas gerais à área de educação e nestes anos não foi ofertada formação específica para a disciplina Arte, nem para suas linguagens. (MOHR e FIGUEIREDO, 2021, p. 277)

De acordo com os autores supracitados, a proposta curricular de Santa Catarina não colabora para mudanças que venham contribuir para a revisão da polivalência na escola nem traz discussões mais aprofundadas sobre esta temática. Para estes autores, o documento afirma a importância das diferentes linguagens: “descreve suas especificidades, aponta para um diálogo de forma articulada, mas por não descrever o que seria essa articulação e de que forma deveria acontecer, são possíveis diferentes interpretações, inclusive com relação à manutenção da prática polivalente [...]” (p. 177). Levando em conta que a proposta curricular de Santa Catarina reproduz o teor da BNCC, o documento traz a inclusão da unidade temática Artes Integradas buscando estabelecer relação com as linguagens. No entanto, assim como na BNCC, no documento estadual não há “uma discussão sobre quem seria o professor apto para ministrar essas Atividades Integradas, considerando que não há mais formação para atuação polivalente a partir das diretrizes curriculares específicas para cada linguagem artística.” (MOHR e FIGUEIREDO, 2021, p. 178).

Em síntese, o documento estadual de Santa Catarina traz algumas referências em torno da cultura regional e local sugerindo sua inclusão no currículo escolar. Para além disso, “não apresenta novos elementos que possam aprimorar os currículos no estado de Santa Catarina, já que repete ou parafraseia grande parte das orientações da BNCC” (MOHR e FIGUEIREDO, 2021, p. 280). Os efeitos destas novas orientações no contexto da prática ainda estão por vir, levando em conta a recente aprovação tanto da BNCC quanto da Proposta Curricular Estadual. No entanto, é possível pressupor alguns dos reflexos futuros, como por exemplo, a diversidade das interpretações destas novas políticas educacionais no âmbito regional e local.

Thiesen (2011) ao fazer uma análise da constituição da proposta curricular de Santa Catarina pela perspectiva do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994), bem como apoiado pelo conceito de recontextualização de Basil Bernstein (1924-2000), traz uma interpretação da experiência da política curricular em Santa Catarina, sobretudo embasado pelos contextos de influência, de produção textual e de prática, conforme estabelecidos por Ball e colaboradores. Segundo este autor: “a experiência catarinense, vista sob o critério do ciclo de políticas, está fortemente interfaciada aos movimentos produzidos em outros contextos nacionais e com menor evidência também se vincula às influências de espaços globais.” (THIESEN, 2011, p. 163).

[...] a política curricular de Santa Catarina se constitui como um movimento de recontextualização de discursos e de textos sob influência dos contextos nacional e internacional ao mesmo tempo em que cria seus próprios textos articulados ao contexto da prática no diálogo regulado com a rede. Fica evidente que nesse movimento que integra os três contextos (de influência, de produção de textos e de prática), os mecanismos de negociação aparecem como um instrumento estratégico para reduzir tensões, resistências e conflitos, daí a presença de certas “ambigüidades” nos textos que compõem a política curricular catarinense” (p. 164)

A análise que fazemos da trajetória da Proposta Curricular de Santa Catarina, sob o critério do ciclo de políticas, de fato revela que o contexto da prática está presente em todas as fases, mobilizando e configurando sua constituição, e que é nesse e por esse contexto que são atribuídos os sentidos políticos e pedagógicos aos textos da política. É também nele e por ele que discursos são ressignificados, mudanças textuais são introduzidas, outras autorias são incluídas. (THIESEN, 2011, p. 167)

Nesse sentido, é possível inferir que as políticas curriculares catarinenses possuem uma tradição em reproduzir os documentos nacionais norteadores, sendo esta tradição novamente executada entre a BNCC e a Proposta Curricular Estadual, agora com maior influência de políticas oriundas de agendas internacionais que influenciaram a BNCC. Macedo (2014), ao discorrer sobre o debate em curso da BNCC, aponta a relação de agentes públicos e privados atuando em uma perspectiva hegemônica salientando que as redes políticas vinham operado de forma global. Hypolito (2019), ao discorrer sobre a BNCC como parte de uma agenda global e seu impacto nas políticas de formação docente, evidencia a influência das políticas internacionais nas políticas curriculares nacionais e locais provocando mudanças significativas na formação docente. Segundo este autor, pelo menos desde 2001 vem sendo articulado um movimento global “que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais” (p. 189).

É nesse contexto local e global que a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por *lobbies* de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação (p. 194)

A terceira versão da BNCC passa a ter mais influência e controle de grupos neoconservadores e populistas-autoritários. Praticamente todo o grupo vinculado à academia retirara-se ou fora excluído. A versão resultante, além dos problemas advindos de qualquer ideia de base nacional, apresenta ainda conteúdos muito retrógrados e conservadores, pois, mesmo que grupos alinhados com a política neoliberal ocupassem cargos no Ministério da Educação, não conseguiram barrar a influência de grupos mais conservadores,

como o movimento Escola sem Partido. O tema em torno de gênero, por exemplo, foi retirado completamente. (p. 196)

[...] há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores. A BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras. (HYPOLITO, 2019, p. 199)

É nesse contexto que a BNCC foi pensada e está inserida. Sendo a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina uma reprodução quase integral da BNCC, a perspectiva de “padronização” no âmbito internacional, nacional e local está presente no documento estadual que desde 2019 passou a ser o currículo dos sistemas municipais de ensino da Serra Catarinense. Com isso, para além dos desafios especificamente relacionados ao ensino de música nas escolas da região serrana de Santa Catarina, há de se considerar as influências do contexto macro que influenciam diretamente o micro contexto no âmbito da interpretação e implementação das políticas educacionais nas escolas e Secretarias de Educação que compõem o recorte desta pesquisa.

Em síntese, o panorama apresentando na primeira sessão deste capítulo, com base em documentos oficiais, registra a presença do ensino de música nas escolas brasileiras evidenciando sua presença desde a segunda metade do século XIX. Desde então, teve momentos de maior e menor presença até os dias atuais, no entanto, nunca desapareceu definitivamente das escolas brasileiras. O referencial bibliográfico percorrido na segunda sessão deste capítulo aponta para uma diversidade de trabalhos que discutem o ensino de música na perspectiva das políticas educacionais, currículo e implementação do ensino de música na Educação Básica. Com a aprovação da BNCC e da Proposta Curricular de Santa Catarina emerge a necessidade de novas pesquisas que tratem das demandas estabelecidas por estes documentos bem como as demandas que ainda não foram sanadas, mesmo com todo o esforço da área de educação musical, como o exemplo da perspectiva polivalente no ensino das linguagens artísticas que encontra ressonâncias até os dias atuais, a interpretação diversa dos documentos normativos que garantem a música e as demais linguagens do componente curricular arte e a formação e atuação do professores em suas áreas de formação.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo está dividido em duas seções. A primeira apresenta o referencial teórico que auxiliou na fundamentação da pesquisa. A segunda seção descreve os caminhos metodológicos percorridos, apresenta o contexto em que a pesquisa está inserida, descreve o procedimento desenvolvido no levantamento junto às Secretarias Municipais de Educação selecionadas na pesquisa, apresenta o que foi encontrado nesta etapa bem como a delimitação e escolha de três redes municipais de ensino entre as dezoito redes previamente consultadas no levantamento inicial. Na sequência apresenta a técnica de coleta de dados e os participantes de três Secretarias Municipais de Educação que colaboraram com entrevistas semiestruturadas, sendo este, o desenho metodológico construído ao longo da pesquisa a qual foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos - CEP da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC com Parecer nº 4.406.288 (anexo I).

#### 3.1 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

O referencial teórico que embasa a pesquisa está fundamentado na abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e na teoria da atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A abordagem do ciclo de políticas permite analisar a trajetória política em uma dimensão do macro ao micro social, estabelecendo ligação desde as políticas internacionais até as políticas locais, sem necessariamente cumprir rigidamente a ordem das etapas do Ciclo de Políticas descritas pelos autores.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Conforme salientam Ball e Mainardes (2011), o número de pesquisas no campo das políticas educacionais brasileiras vem tomando novas proporções, representadas por setores distintos. Segundo estes autores,

[...] no Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de

consolidação. Nos últimos anos, pôde-se observar um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 11).

Para Mainardes (2006, p. 48),

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Para aquele autor, “uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico” (MAINARDES, 2006, p. 58).

Essa abordagem corresponde a um ciclo contínuo interligado, inicialmente a partir de três contextos: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. Posteriormente, Ball (1994) incorporou outros dois contextos: o contexto dos resultados ou efeitos e contexto da estratégia política. Estes contextos, de acordo com Bowe et al. (1992, apud Mainardes, 2006, p. 50), “estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”.

O primeiro contexto, o contexto da influência, ocorre quando uma política pública se inicia. É nesse momento que se discute e se estabelecem disputas de interesses de grupos variados, onde se constroem os discursos políticos.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006, p. 51).

O segundo contexto, o contexto de produção de texto, representa um discurso político voltado ao interesse público. Nesse contexto podem-se identificar várias formas representativas, como textos legais, políticos e normativos. Segundo Mainardes (2006, p. 52), “ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão

articulados com a linguagem do interesse público mais geral”, sendo os textos políticos, representantes da política, encontrados de diversas maneiras.

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. (MAINARDES, p. 52-53).

O terceiro contexto, o contexto da prática, “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Segundo Bowe, Ball e Gold (apud MAINARDES, 2006, p. 53),

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22).

Conforme Mainardes (2006, p. 53), essa abordagem assume que “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. No entanto, não se pode perder de vista a dimensão e distinção entre os contextos da elaboração textual das políticas em contraponto com o contexto da prática.

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contextos, recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. (BALL ET AL, 2011, p. 13).

O quarto contexto, o contexto dos resultados ou efeitos, “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada.” (MAINARDES, 2006, p. 54). Esse autor explica que, nesse contexto, “as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes”. Esses efeitos podem ser encontrados em duas categorias: gerais e específicas. “Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados.” Os efeitos específicos da política “podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente.” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

O quinto e último contexto do ciclo de políticas, o contexto da estratégia política, “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.” (MAINARDES, 2006, p. 54). Dessa forma, os diferentes contextos dão sentido à dinâmica do ciclo de políticas de forma inter-relacionada, cada um com suas particularidades, variando de acordo com os grupos de interesses, lugares e disputas em instâncias distintas das políticas.

Quanto à teoria da atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), Ball e colaboradores trazem no livro *Como as escolas fazem políticas*, a compreensão de que as políticas não são apenas implementadas, mas colocadas em ação de várias maneiras a partir da interpretação e do contexto também variado. Na teoria da atuação se considera certa autonomia das escolas nas decisões a partir das suas interpretações, que reflete nas definições de documentos legais de competência destas instituições, onde muitas vezes se opõem a demandas macro políticas. Os autores entendem que na prática as políticas são transformadas a partir de dimensões contextuais diversas. Desse modo, no contexto da prática, as políticas passam por interpretações, traduções, reinterpretções

e recriações pelos atores que se encontram do contexto da prática. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Segundo aqueles autores, “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (p. 13). Assim, “a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a ‘formulação’ da política é um processo de compreensão e tradução - que obviamente é.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13-14). Nessa dinâmica se encontram os atores das políticas locais. No caso da presente pesquisa, os agentes representantes das secretarias são gestoras educacionais e professores(as) de música responsáveis pela interpretação e atuação das políticas de sua competência: documentos curriculares, proposta curricular das redes municipais, orientações às escolas e aplicação das orientações educacionais.

As políticas em si não são autoaplicáveis, mas dependem de ações diretas dos agentes que a interpretam, reinterpretam e colocam em ação. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14), “as políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais”. Para tanto, as políticas precisam ser traduzidas no contexto da prática para a ação.

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática [...]. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática - em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

O contexto em que se insere esta pesquisa, em especial, vem ao encontro da questão problematizada pelos autores, primeiramente sobre as mudanças atuais em nível nacional que as escolas e Secretarias de Educação vêm passando a partir das exigências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, as Secretarias de Educação, bem como suas Unidades Escolares, ainda se encontram na fase de interpretação e aplicação das políticas educacionais estabelecidas no documento da BNCC bem como na Proposta Curricular estadual de Santa Catarina elaborada a partir da BNCC. Além disso, deve-se levar em conta as questões relacionadas à história e ao contexto de onde as políticas serão interpretadas, pois, naturalmente os contextos são

variados, assim como as interpretações e atuações das políticas em cada Secretaria de Educação. Esta condição de cada contexto depende da ótica dos agentes locais responsáveis pela leitura e interpretação da Base Nacional Comum Curricular e do documento de Santa Catarina, para que, de acordo com suas realidades locais e interpretações, possam elaborar e aplicar suas propostas dentro de um contexto real.

No contexto da prática local, as interpretações e adaptações das orientações legais podem ser diversas. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18), “acima de tudo, a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem. Há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política”. Para além da política existem “cantos da escola onde a política não chega, pedaços de práticas que são compostas de boas ideias dos professores”, que de certa maneira “também é produzido ou delimitado pela política”. Para os autores, “políticas começam em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas”. Nessa dinâmica, “algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas na escola ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18).

O referencial teórico em diálogo com os autores trazidos no capítulo anterior contribui para maior compreensão e delimitação da pesquisa. O *contexto de influência*, onde as políticas públicas se iniciam, onde ocorrem disputas de interesses de grupos variados que influenciam na elaboração das políticas (MAINARDES, 2006), vem ao encontro de Macedo (2014), que traz reflexões acerca do debate da BNCC e sua relação com interesses de agentes públicos e privados na elaboração deste documento. Cabe destacar que esta autora aponta que as redes políticas vinham atuando em uma perspectiva global, influenciando a formulação da BNCC. Na mesma perspectiva, Hypolito (2019) aponta para a elaboração da BNCC em uma perspectiva de agenda global e os reflexos destas políticas no âmbito das políticas curriculares nacionais e locais. Thiesen (2011) sinaliza que este movimento de influência internacional já vinha ocorrendo no estado de Santa Catarina: “a política curricular de Santa Catarina se constitui como um movimento de recontextualização de discursos e de textos sob influência dos contextos nacional e internacional ao mesmo tempo em que cria seus próprios textos articulados ao contexto da prática” (p. 164).

O *contexto de produção de texto* corresponde à análise de leis, pareceres, resoluções, entre outros documentos normativos. Autores da área da Educação Musical,

como Sobreira (2008), Pereira (2010); Lemos (2010); Souza et al (2010); Queiroz (2012a); Penna (2012); Requião (2013); Figueiredo (2010; 2017) vêm discutindo o ensino de música na escola trazendo reflexões em torno da legislação vigente que garante a música na Educação Básica. No contexto da produção de textos também se pode usar de entrevistas com os autores de textos políticos, entrevistas com os agentes que recebem os textos, interpretam e definem como colocá-los na prática a partir da sua realidade local. Assim buscando identificar formas representativas dos textos legais pela ótica dos agentes que se encontram no contexto da prática. No caso desta pesquisa, os agentes locais são gestoras municipais e professores(as) de música.

No *contexto da prática* onde a política está sujeita a interpretações e recriações, estão inseridos os sujeitos participantes desta pesquisa. Para além das interpretações em torno da legislação educacional que trata da música na Educação Básica já percorrida no primeiro capítulo, o qual aponta para uma diversidade de interpretações da legislação que trata da música na escola, é com base neste contexto que o referencial teórico mais se aplica nesta pesquisa. Assim, novamente se reitera o entendimento de que “os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos” (Bowe et al., 1992, p. 22).

Também é nesse contexto que “a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Esta política é interpretada e aplicada no âmbito local junto aos sujeitos que a recebem, interpretam e aplicam a partir das influências que compõem não apenas as políticas em nível macro, mas também em nível micro. Os atores neste processo envolvem Secretarias de Educação, Unidades Escolares e sujeitos que estão à frente direta ou indiretamente destas instituições bem como as possibilidades e limitações encontradas no âmbito local. Como já destacado por Ball, Maguire e Braun (2016), “acima de tudo, a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem. Há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política”. Conforme já mencionado, de acordo com estes autores, para além da política existem “cantos da escola onde a política não chega”. (p.18). Onde as necessidades de cada contexto local superam o que se recomenda no âmbito dos textos políticos.

O *contexto dos resultados ou efeitos* auxiliou nas evidências da pesquisa em relação aos efeitos que os documentos legais de amplitude nacional e internacional

impactam no contexto local onde as políticas são interpretadas e aplicadas, levando em conta o que este contexto sugere a respeito dos impactos nas interações e desigualdades existentes. Mainardes (2006) corrobora apontando para a necessidade de discussões de políticas locais como ponto de partida para problematizar e analisar discussões macro das questões mais amplas das políticas educacionais, conectando-se, assim, com o quinto e último contexto da teoria do Ciclo de Políticas.

O *contexto da estratégia política* identifica atividades que refletem nas desigualdades criadas e reproduzidas pela própria política. Ou seja, nos resultados encontrados a partir da sua aplicação, “padronizada” como é o caso da BNCC, em uma perspectiva macro que é interpretada, reinterpretada e aplicada de maneiras distintas à medida que vai afunilando até chegar nas Secretarias de Educação, Unidades Escolares e salas de aula. Nessa perspectiva, “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.” (MAINARDES, 2006, p. 54). Dessa forma, os diferentes contextos dão sentido à dinâmica do Ciclo de Políticas de maneira inter-relacionada, cada um com suas particularidades, variando de acordo com os grupos de interesses, lugares e disputas em instâncias distintas das políticas.

A *teoria da atuação das políticas* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) favorece a compreensão que, a partir da interpretação que se tem em todos os contextos, sejam estes de forma isolada ou na sequência apresentada pelos autores, é possível reafirmar que as políticas não são apenas “implementadas”, mas sim, colocadas em ação com diversas influências interpretativas. Sempre é necessário levar em consideração a autonomia das instituições (nesse caso as Secretarias de Educação e Unidades Escolares) e seus agentes (gestoras municipais e professores(as) de música) que são representantes dos contextos que interpretam, reelaboram e aplicam as políticas educacionais no âmbito de suas competências e autonomia.

### **3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Esta seção do capítulo apresenta e descreve os caminhos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa, a qual orienta-se pela abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa apresenta características específicas para sua aplicação. Creswell (2014) explica que a pesquisa qualitativa deve ser aplicada no ambiente natural: “os pesquisadores qualitativos geralmente coletam os dados no campo, no ambiente onde os

participantes vivenciam a questão ou problema em estudo” (p. 50). O autor entende que o pesquisador é um instrumento-chave na pesquisa, que deve se inserir no campo e utilizar diversos métodos de coleta de dados “por meio de exame de documentos, observação do comportamento e entrevista com os participantes” (CRESWELL, 2014, p. 50-51). Nessa perspectiva, o autor destaca a importância do posicionamento do pesquisador em esclarecer sua relação com o objeto de pesquisa, assim como as origens pelo interesse da mesma.

Segundo Creswell (2014, p. 50), “a pesquisa qualitativa hoje envolve maior atenção à natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto político, social e cultural dos pesquisadores e a reflexão ou “presença” dos pesquisadores nos relatos que eles apresentam”. Isso significa que a relação do pesquisador com o objeto de estudo se torna fundamental para a escolha do objeto a ser estudado. Para tanto, a pesquisa qualitativa permite, dentro do seu rigor metodológico, dinâmicas flexíveis que podem surgir durante o estudo.

O processo de pesquisa para os pesquisadores qualitativos é emergente. Isso significa que o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito e que todas as fases do processo podem mudar ou trocar depois que os pesquisadores entram no campo e começam a coletar os dados. Por exemplo, as perguntas podem mudar, as formas de coleta de dados podem ser alteradas e os indivíduos estudados e os locais visitados podem ser modificados durante o processo de condução do estudo. (CRESWELL, 2014, p. 51-52).

Para Creswell (2014, p. 52), “conduzimos uma pesquisa qualitativa porque queremos *compreender* os contextos ou ambientes em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão”. Essa definição vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa que buscam analisar os modos de oferta do ensino de música em três redes municipais de ensino da serra catarinense, buscando responder como o ensino de música está sendo oferecido nas escolas municipais das redes municipais de ensino selecionadas na pesquisa.

### 3.3 CONTEXTO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O recorte inicial da pesquisa foi delimitado em dezoito municípios localizados na região serrana do estado de Santa Catarina. O estado é dividido geograficamente por seis mesorregiões, sendo elas: Oeste Catarinense, Norte Catarinense, Sul Catarinense, Região Serrana Catarinense, Vale do Itajaí e Grande Florianópolis, conforme figura 1.

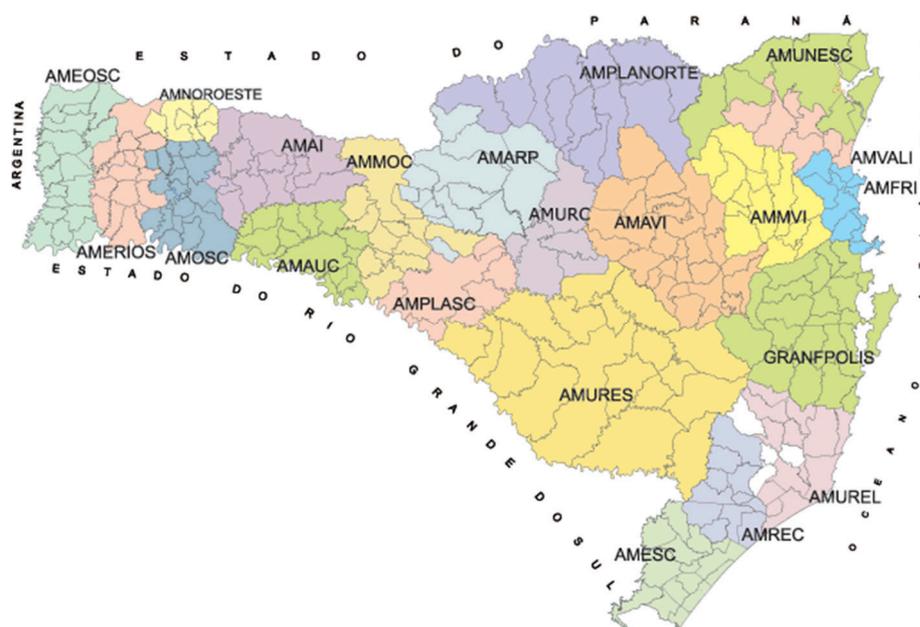
**Figura 1.** Mesorregiões do Estado de Santa Catarina



Fonte: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa-de-santa-catarina-mesorregioes/>

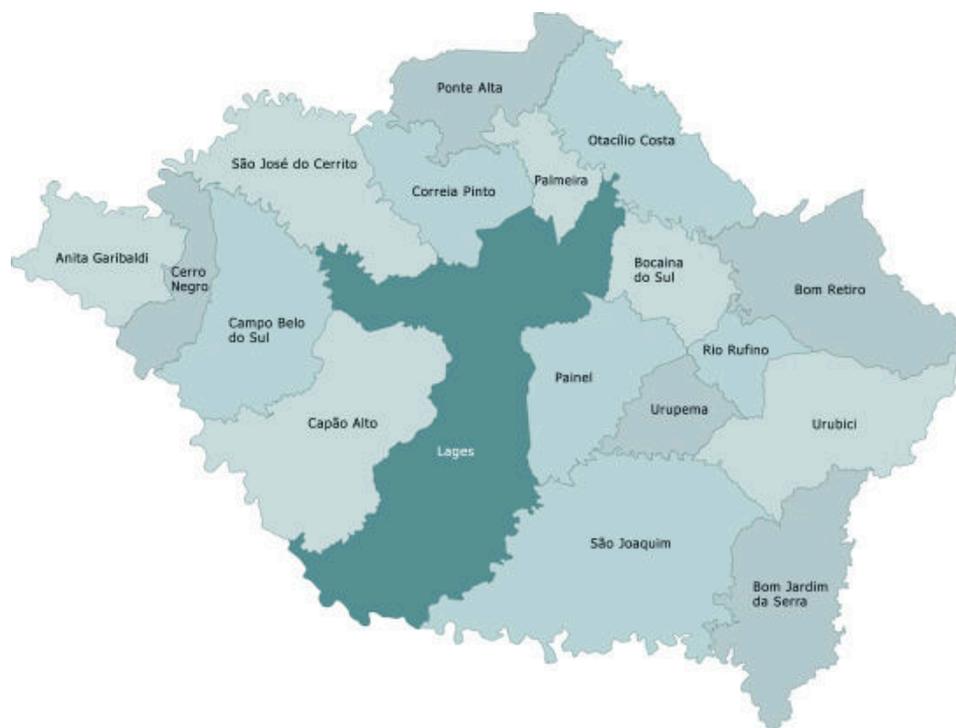
As seis mesorregiões do estado de Santa Catarina são subdivididas em microrregiões, totalizando vinte e uma microrregiões em todo o estado. A Mesorregião Serrana Catarinense, composta de trinta municípios, é dividida em duas microrregiões denominadas de *Campos de Lages* e *Curitibanos*. O recorte geográfico desta pesquisa está delimitado na microrregião Campos de Lages, composta por dezoito municípios, conforme ilustram as figuras 2 e 3.

**Figura 2.** Delimitação geográfica das microrregiões<sup>6</sup> do Estado de Santa Catarina.



Fonte: <http://alnoticias.com.br>

**Figura 3.** Delimitação Geográfica da Microrregião dos Campos de Lages.



Fonte: <http://clmais.com.br>

<sup>6</sup> A sigla AMURES na microrregião Campos de Lages corresponde a Associação dos Municípios da Região Serrana. A qual “busca estabelecer integração político-administrativa, econômica e social entre os municípios, atendendo seus interesses comuns”. Fonte: <https://www.amures.org.br/>

A figura 3 ilustra os dezoito municípios da Microrregião Campos de Lages inicialmente selecionados nesta pesquisa, sendo estes: Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Paineira, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici e Urupema.

### 3.4 PRIMEIRA PARTE DA PESQUISA

Os primeiros levantamentos foram realizados junto às dezoito Secretarias Municipais de Educação entre o segundo semestre do ano de 2018 e o segundo semestre do ano de 2019, buscando informações sobre como a música estava presente nas escolas da região serrana catarinense. Os resultados dessa etapa da pesquisa levaram à delimitação e escolha de três Redes Municipais de Ensino entre as dezoito previamente consultadas, aprofundando a coleta de dados com entrevistas e consultas documentais nestes três municípios, sendo eles: Lages, São Joaquim e Bom Jardim da Serra.

Ainda que o termo “secretaria de educação” esteja sendo aqui empregado de maneira ampla para nos dirigir a cada secretaria, nem todos os municípios contam com um departamento responsável unicamente pela área da Educação. Algumas secretarias incorporam a administração de setores da área da cultura, turismo e esporte, conforme apresentado na Tabela 1, a seguir. Esta situação provoca demandas diversificadas de trabalho para seus secretários e secretárias, que precisam atender e deliberar demandas oriundas não apenas da área de Educação. Entre as dezoito secretarias, sete delas concentram apenas a área da Educação, tendo como nomenclatura a definição de *secretaria municipal de educação*, com exceção de uma que traz a nomenclatura *secretaria de educação*.

**Tabela 1. Municípios e Secretarias da Microrregião Campos de Lages**

| <b>Município</b>    | <b>Secretarias</b>                                   |
|---------------------|--|
| Anita Garibaldi     | Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo  |
| Bocaina do Sul      | Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes |
| Bom Jardim da Serra | Secretaria Municipal de Educação                     |
| Bom Retiro          | Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes |
| Campo Belo do Sul   | Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto |
| Capão Alto          | Secretaria de Educação, Cultura e Esportes           |
| Cerro Negro         | Secretaria Municipal de Educação                     |
| Correia Pinto       | Secretaria Municipal de Educação                     |
| Lages               | Secretaria Municipal de Educação                     |

|                     |  |
|---------------------|--|
| Otacílio Costa      | Secretaria de Educação                               |
| Painel              | Secretaria de Educação e Cultura                     |
| Palmeira            | Secretaria da Educação, Esporte e Cultura            |
| Ponte Alta          | Secretaria Municipal de Educação                     |
| Rio Rufino          | Secretaria de Educação e Cultura                     |
| São Joaquim         | Secretaria da Educação, Cultura e Desporto           |
| São José do Cerrito | Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto |
| Urubici             | Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto |
| Urupema             | Secretaria Municipal de Educação                     |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados disponíveis nos sites das secretarias.

Os primeiros passos do levantamento envolveram uma consulta nos sites das Secretarias de Educação buscando documentos como Proposta Curricular das Secretarias, editais de contratação de professores, projetos e programas que envolvessem música e Projetos Político Pedagógicos das escolas. Nesta busca foi constatado que nenhuma Secretaria de Educação disponibilizava todos estes documentos em seus sites, exceto editais de contratação de professores. Na sequência a esse procedimento foram estabelecidos contatos por e-mail e telefone com as dezoito Secretarias de Educação, solicitando acesso às Propostas Curriculares das Secretarias mediante contextualização sobre a pesquisa que estava sendo desenvolvida. Nessa fase da pesquisa, entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019, somente quatro Secretarias de Educação responderam nosso contato, informando que enviariam suas Propostas Curriculares por e-mail, porém, nenhuma destas Secretarias de Educação enviou os documentos solicitados.

O segundo contato se deu no mês de julho de 2019. As Secretarias de Educação que responderam ao contato informaram que estavam providenciando a atualização de suas Propostas Curriculares, e por esse motivo não disponibilizaram os documentos solicitados, que até aquele momento estavam em vigência. Naquela ocasião nenhuma Secretaria de Educação mencionou o documento da Proposta Curricular Estadual (SANTA CATARINA, 2019) aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 17 de junho de 2019, citando apenas a BNCC, que exigia as alterações curriculares das quais mencionaram estar providenciando as atualizações.

O terceiro contato com as Secretarias de Educação se deu por telefone entre os meses de agosto e setembro de 2019. Naquela momento foi possível estabelecer um diálogo com todos(as) os(as) gestores(as) das secretarias selecionadas, entre eles: secretários(as) de educação, orientadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as) de ensino. É importante ressaltar que nessa etapa da pesquisa todos(as) os gestores(as) se colocaram à

disposição de forma atenciosa e solidária. A escolha por conversar com esses agentes educacionais foi estabelecida de acordo com suas representatividades na reelaboração das Propostas Curriculares, pois segundo informaram os(as) gestores(as), cada Secretaria de Educação contava com representantes e comissões que vinham tratando das demandas da BNCC em suas redes.

Para o terceiro contato foram previamente estabelecidas algumas questões norteadoras, com a intenção de estabelecer um diálogo buscando compreender como a música estaria sendo inserida e representada em cada rede municipal de ensino. Com base na revisão bibliográfica consultada até aquele momento, foram elaborados os seguintes itens para introduzir o diálogo: 1) A atual Proposta Curricular da Secretaria de Educação prevê a música de alguma maneira? De que forma? (na disciplina de arte, uma disciplina de música, interdisciplinar, no contra turno, em projetos ou programas); 2) se a música está presente, como são oferecidas as atividades musicais? Se oferecida, qual a formação do(a) professor(a) responsável pelas atividades de música (licenciatura em música, em artes, em pedagogia, outra, sem formação); 3) a Secretaria de Educação vai aderir à proposta curricular estadual ou vai elaborar uma proposta a partir da BNCC? Para todas as questões colocadas surgiram desdobramentos durante o diálogo, permitindo registrar diversas informações acerca dos dados informados. Com esse levantamento preliminar foi possível desenhar um panorama, ainda que inicial, da presença e ensino de música nas dezoito Secretarias Municipais de Educação selecionadas.

### 3.5 O CENÁRIO IDENTIFICADO

Esta seção descreve o cenário dos modos de oferta do ensino de música encontrado nas Secretarias de Educação a partir dos diálogos junto aos(as) gestores(as) educacionais durante o terceiro contato com as Secretarias de Educação. Para tanto, apresenta uma síntese das respostas e diálogos dos(as) gestores(as) acerca das questões supracitadas. Na sequência, apresenta a delimitação dos três municípios escolhidos para aplicação de entrevistas semiestruturadas com gestoras municipais e professores(as) de música buscando aprofundar os detalhes e pormenores da pesquisa naquelas três redes municipais de ensino.

Em relação à presença da música nas Propostas Curriculares, todas as dezoito Secretarias de Educação informaram que a música estava sendo contemplada de maneira interdisciplinar. Mesmo as secretarias que não contam com disciplinas, projetos ou

programas específicos que ofertem música de alguma maneira, informaram que a música estava contemplada, “diluída” entre as disciplinas do currículo como educação física, artes visuais e língua portuguesa. Entre as dezoito Secretarias de Educação, onze oferecem atividades musicais em três formatos distintos: em projeto extracurricular, nas aulas de artes e como disciplina de música.

As aulas de música entre as onze secretarias que ofertam atividades musicais em um ou mais dos três formatos identificados são ministrados em sua maioria por professores(as) licenciados em música ou cursando licenciatura. Entre as onze secretarias que oferecem atividades musicais, o número total de professores(as) responsáveis por essas atividades somam vinte e dois. A formação destes professores varia entre: dez professores(as) licenciados(as) em música; dois professores cursando licenciatura; sete professores(as) sem nenhuma formação em música; um professor licenciado em artes visuais; um licenciado em pedagogia e um técnico em música. Quanto aos modos de oferta da música entre as onze secretarias que estes(as) professores(as) atuam, foram identificadas três modalidades: oito Secretarias de Educação oferecem atividades musicais na modalidade de contraturno; quatro Secretarias de Educação oferecem atividades de música na disciplina de arte; uma Secretaria de Educação oferece disciplina de música na matriz curricular. A tabela a seguir traz uma síntese desta etapa.

**Tabela 2. Presença e ausência de atividades musicais nas Secretarias de Educação**

| <b>Município</b>    | <b>Aula de música</b> | <b>Atividades Musicais</b>             | <b>Nº de Professores</b> | <b>Formação dos Professores</b> |
|---------------------|-----------------------|--|--------------------------|---------------------------------|
| Anita Garibaldi     | Não                   | -                                      | -                        | -                               |
| Bocaina do Sul      | Sim                   | Contraturno                            | 1                        | Licenciado em música            |
| Bom Jardim da Serra | Sim                   | Curricular / disciplina de música      | 1                        | Técnico em música               |
| Bom retiro          | Sim                   | Contraturno                            | 1                        | Licenciada em música            |
| Campo Belo do Sul   | Sim                   | Contraturno                            | 3                        | Sem formação específica         |
| Capão Alto          | Não                   | -                                      | -                        | -                               |
| Cerro Negro         | Não                   | -                                      | -                        | -                               |
| Correia Pinto       | Não                   | -                                      | -                        | -                               |
| Lages               | Sim                   | Curricular – disciplina de Arte/Música | 5 <sup>7</sup>           | Licenciados em música           |

<sup>7</sup> No primeiro levantamento, a Secretaria de Educação de Lages contava com cinco professores de Música. No período de entrevistas esse número reduziu para três professores(as).

|                     |     |   |   |  |
|---------------------|-----|---|---|--|
| Otacílio Costa      | Sim | Curricular – disciplina de arte               | 1 | Licenciado em artes visuais              |
| Painel              | Não | -   | - | -  |
| Palmeira            | Sim | Contraturno                                   | 3 | Sem formação                             |
| Ponte Alta          | Sim | Contraturno                                   | 2 | Cursando licenciatura                    |
| Rio Rufino          | Sim | Contraturno                                   | 1 | Sem formação                             |
| São Joaquim         | Sim | Contraturno                                   | 3 | 2 licenciados em música e 1 em pedagogia |
| São José do Cerrito | Sim | Curricular – disciplina de arte e contraturno | 1 | Licenciado em Música                     |
| Urubici             | Não | -   | - | -  |
| Urupema             | Não | -   | - | -  |

Fonte: Dados informados pelas Secretarias de Educação e organizados pelo autor.

Entre as três modalidades encontradas as atividades musicais são desenvolvidas de formas distintas. Entre as secretarias que oferecem aulas no contraturno, as atividades são coletivas contemplando aulas de flauta doce, prática coral, violino, acordeom, fanfarras e musicalização infantil. Entre as secretarias que oferecem aulas de música nas disciplinas de arte e disciplina de música as atividades também são variadas contemplando atividades de composição musical, confecção de instrumentos musicais com materiais alternativos, atividades de musicalização infantil, apreciação musical, atividades sobre paisagem sonora, jogos musicais e atividades lúdicas.

Foram também identificadas perspectivas polivalentes entre as secretarias consultadas. Ainda que os(as) gestores(as) não tenham utilizado o termo polivalência, a prática de ensino de mais de uma linguagem artística pelo(a) mesmo(a) professor(a) é entendida como polivalente. Como exemplo, em algumas Secretarias de Educação o professor da disciplina de arte com formação em licenciatura em artes visuais ministrava aulas de teatro e dança na mesma disciplina; uma gestora informou que a música estava sendo contemplada nas aulas de dança; outra gestora informou que um professor de artes visuais ministrava aulas de música e teatro em atividade de contraturno; uma Secretaria de Educação que conta com professores(as) licenciados(as) em música e artes visuais, exige que as quatro linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) sejam contempladas nas aulas independente da formação dos(as) professores, inclusive, oferece formação continuada para estes professores em uma perspectiva polivalente, orientando-os para tal prática.

Entre as sete Secretarias de Educação que não oferecem atividades musicais, foram unanimemente relatados pelos(as) gestores(as) como principal desafio, a ausência

de professores licenciados. Entre estas secretarias, duas informaram já ter oferecido aulas de música em projetos de contraturno e por motivo de logística no deslocamento dos professores que vinham da cidade de Lages as atividades foram interrompidas. Entre estas sete Secretarias de Educação que não oferecem nenhuma atividade musical, duas informaram que alguns estudantes da rede municipal de ensino faziam aulas de música em outra instituição pública na cidade, sem nenhum vínculo institucional com as secretarias. Na interpretação de ambas as gestoras, a música estava sendo contemplada no âmbito da administração da prefeitura, mantenedora da Secretaria de Educação e das demais instituições públicas que ofereciam aulas de música.

Nessa etapa da pesquisa identificamos que a compreensão das Secretarias de Educação quanto à presença da música é entendida de forma ampla e diversificada, compreendendo que a música está contemplada de maneira interdisciplinar conforme mencionada nas propostas curriculares. Os(as) gestores(as) que colaboraram nesta fase da pesquisa entendem que, o fato de a música estar mencionada na proposta pedagógica, cumpre com a obrigatoriedade da sua oferta. Esta interpretação vem sendo evidenciada em outras regiões brasileiras, conforme Figueiredo (2013) e Penna (2012), estando em desacordo com as orientações legais que garantem o ensino de música na escola ministrada por professores(as) licenciados, levando em conta a vigência de Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Música (BRASIL, 2004a); Teatro (BRASIL, 2004b); Dança (BRASIL, 2004c) e Artes Visuais (BRASIL, 2009), bem como a garantia das quatro linguagens artísticas na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e na Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016).

A interpretação das Secretarias de Educação nos leva a reafirmar a compreensão de que a presença da música no contexto escolar se distingue do ensino de música, por considerarmos que presença e ensino são perspectivas distintas. O fato de a música estar presente na escola não significa que esteja sendo sistematicamente ensinada. De acordo com Brito (2003, p. 31), “é difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões”. Isso não significa que a música esteja sendo sistematicamente ensinada na escola por um(a) professor(a) de música, mas, sendo utilizada para se chegar a fins não musicais em uma perspectiva de ensino onde a música não é o foco principal da atividade proposta. Essa maneira de usar da música para se chegar a finalidades distintas não é entendida aqui como problemática nem contraditória,

entretanto não pode ser considerada contemplada na matriz curricular como ocorre em algumas Secretarias de Educação, pois conduziria à interpretação de estar suprimindo a necessidade de um(a) professor(a) licenciado(a) em música atuando em uma disciplina específica oferecida na matriz curricular, por exemplo.

Entendendo que a música está indissociavelmente presente em nosso cotidiano, não apenas no contexto escolar, compreendemos a presença da música na escola na perspectiva do seu ensino oferecido de diversas maneiras, seja por projetos, programas ou na matriz curricular. Em contraste, a ausência do ensino de música na escola é aqui entendida como não ofertada de nenhuma maneira, ainda que esteja corriqueiramente presente nas atividades de cunho “controlador”, como a música para o lanche, para lavar as mãos, para guardar os brinquedos, para dar bom dia ou se despedir de uma visita à turma. Utilizar da música com fins não musicais não significa que ela esteja sendo ensinada, ainda que sua presença seja considerada. Entendendo que a música está prevista na LDB 9.394/96, na Lei 13.278/2016 como componente curricular obrigatório na Educação Básica, e na BNCC junto das demais linguagens artísticas, é coerente pensar que o ensino de música na escola seja ministrado por professores(as) de música licenciados em cursos de graduação específica conforme garantem as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004a) para formação de professores(as) de música em nível de graduação.

A presença da música nos currículos escolares é tema que tem ocupado de modo recorrente diversos sujeitos envolvidos com a educação musical escolar. Na literatura podemos encontrar uma ampla variedade de trabalhos dedicados, por exemplo, a analisar aspectos legais e normativos referentes ao ensino de música, descrever e compreender práticas educativo-musicais que acontecem nas escolas e também denunciar a ausência das mesmas, apresentar fundamentos para a organização curricular e propostas a serem desenvolvidas nas escolas e discutir a natureza da música e da educação musical, assim como justificativas para sua inclusão na educação básica. (DEL-BEN e PEREIRA, 2019, p. 189).

A partir do cenário identificado em relação à música nas dezoito Secretarias de Educação bem como as particularidades de cada contexto específico encontrado nesta fase da pesquisa, foram delimitadas três Secretarias de Educação para aprofundamento no processo de coleta e produção de dados. Para tanto, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas junto às gestoras municipais e professores(as) de música.

### 3.6 AS TRÊS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DELIMITADAS

Para delimitar as três Secretarias de Educação e então direcionar as entrevistas com as gestoras municipais e professores(as) de música, foram estabelecidos critérios que direcionaram esta delimitação. Primeiramente foram considerados os modos distintos de presença e oferta do ensino de música nas escolas. Assim os critérios foram: a) aula de música prevista na matriz curricular; b) aula de música prevista em período de contraturno; c) modos de contratação de professores(as) de música; d) disciplina de música prevista na matriz curricular. A partir destes critérios foram selecionadas as Secretarias de Educação dos seguintes municípios: Lages, São Joaquim e Bom Jardim da Serra.

No caso da Secretaria de Educação do município de Lages, além dos critérios supracitados foi considerada a pertinência na continuidade de pesquisas que vêm investigando o ensino de música naquela Secretaria de Educação conforme Velho (2015; 2017) e Velho e Figueiredo (2017). Em relação à Secretaria de Educação do município de São Joaquim, existe uma particularidade em relação às demais Secretarias de Educação no que diz respeito à oferta de vaga para professores(as) de música por meio de concurso público, sendo aquela Secretaria de Educação a única entre as dezoito Secretarias consultadas que oferece concurso público com vaga específica para profissionais licenciados em música para atuar na Educação Básica. Quanto à particularidade da Secretaria de Educação do município de Bom Jardim da Serra, destaca-se a oferta de aula de música por meio de disciplina específica com a nomenclatura música na matriz curricular, sendo esta, a única com tal particularidade entre as dezoito Secretarias de Educação consultadas.

O quadro 1 a seguir apresenta o índice populacional, o índice de desenvolvimento humano municipal IDHM e escolarização entre seis e quatorze anos de idade nos municípios selecionados para aplicação de entrevistas semiestruturadas com gestoras municipais e professores(as) de música. Na sequência, o quadro 2 apresenta dados referentes ao censo escolar vigente no ano de 2021 dos três municípios selecionados.

### Quadro 1 – Índice populacional - IDHM e escolarização nos municípios selecionados para entrevista

| Município           | População Estimada (2021) | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM | Escolarização de 6 a 14 anos |
|---------------------|---------------------------|---|------------------------------|
| Lages               | 157,158                   | 0.770   | 97,3%                        |
| São Joaquim         | 27,322                    | 0,687   | 95,7%                        |
| Bom Jardim da Serra | 4.801                     | 0,696   | 07,9%                        |

Fonte: Dados do IBGE organizados pelo autor em novembro de 2021. Acesso em 07 nov. 2021.

### Quadro 2 – Dados do censo escolar dos municípios selecionados para entrevistas

| Município           | Nº de escolas municipais | Nº aproximado de alunos |
|---------------------|--------------------------|-------------------------|
| Lages               | 135                      | 15.194                  |
| São Joaquim         | 29                       | 2.405                   |
| Bom Jardim da Serra | 3                        | 447                     |

Fonte: Catálogo de Escolas do Inep8; Censo Escolar Inep 20219; organizado pelo autor. Acesso em: 09. nov. 2021.

### 3.7 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Para as entrevistas com gestoras municipais e professores(as) de música das três redes municipais de ensino selecionadas foram elaborados dois roteiros de entrevistas semiestruturadas, um direcionado para as entrevistas com as gestoras municipais e um direcionado aos(as) professores(as) de música. Para Stake (2011), a entrevista é um instrumento adequado para tratar de realidades múltiplas em uma investigação qualitativa. Na elaboração dos roteiros levamos em conta o levantamento bibliográfico que embasa a pesquisa, os dados obtidos na fase de coleta de dados junto às dezoito Secretarias de Educação, bem como os objetivos da pesquisa. A entrevista semiestruturada pode ser combinada com perguntas abertas e fechadas (MINAYO, 2010) não sendo este exemplo uma regra. Nesse sentido, optamos em elaborar um roteiro com

8. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em 09. nov. 2021

9. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021>. Acesso em 09. nov. 2021

temas centrais sem definir especificamente uma pergunta, deixando que estas surgissem naturalmente durante o diálogo com os(as) entrevistados(as) mediante os temas definidos nos roteiros de entrevistas, os quais foram elaborados a partir de Creswell (2014) conforme anexo II e anexo III. Segundo Stake (2011, p. 114), “o instrumento mais valioso para a pesquisa qualitativa é o pesquisador, esteja ele vivendo o evento, ouvindo uma pessoa que viveu uma experiência especial ou analisando registros e gravações”.

Um pesquisador qualitativo tenta relatar algumas experiências situacionais, geralmente não em grande quantidade e não necessariamente utilizando as mais influentes. O pesquisador seleciona as atividades e os contextos que oferecem possibilidade de compreender uma parte interessante sobre como as coisas funcionam. A amplitude e a totalidade da experiência estudada não são tão importantes quanto selecionar experiências que possam ser consideradas revelações perspicazes, uma boa contribuição para a compreensão pessoal. (STAKE, 2011, p. 68).

Segundo Batista, Matos e Nascimento (2017, p. 24), a entrevista como forma de “coleta de dados sobre um determinado fenômeno é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo”. Conforme explicam estes autores, a utilização de entrevistas em pesquisas qualitativas busca “compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc. É sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis.” (p. 26). Para Mazini (2004), a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada leva em conta a complementação de questões emergidas no momento da entrevista, permitindo fluir “informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.” (p. 2).

A aplicação de ambos os roteiros de entrevista aprovados pelo Comitê de Ética CEP/UEDESC ocorreu mediante agenda prévia com as gestoras educacionais e professores(as) de música por meio de videochamadas pelo aplicativo *WhatsApp* em razão do isolamento social durante a pandemia da Covid-19, período em que as escolas e Secretarias de Educação estavam funcionando em modo remoto. As entrevistas foram gravadas em áudio mediante autorização de todos(as) os participantes, firmada por assinatura do pesquisador e dos(as) entrevistados(as) no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE enviado por *e-mail* aos(às) entrevistados(as) juntamente com o convite para participar da pesquisa e o roteiro de entrevista. Após as entrevistas, os áudios foram transcritos em formato de texto, sendo autorizado o uso integral por todos(as) os(as) entrevistados mediante registro via e-mail e *WhatsApp* dos participantes.

### 3.8 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta subseção apresenta os sete participantes da pesquisa, sendo cinco professores(as) de música e duas gestoras municipais de educação. Traz informações sobre a formação e a atuação profissional dos sujeitos entrevistados, carga horária, modos de atuação e contratação, número de escolas que atuam, número aproximado de alunos que atendem, bem como as modalidades de oferta do ensino de música que desenvolvem.

O Professor 1 possui formação em licenciatura em música pela Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. No momento da entrevista informou estar cursando uma especialização *Lato Sensu* em Artes na modalidade de ensino a distância EAD na Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Atua como professor de música no município de Lages desde 2002, sendo que na Rede Municipal de Ensino atuou em dois momentos, intercalando com aulas na Rede Estadual de Ensino. Atuou como professor de música por 12 anos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE no município de Lages. Atualmente, desde o início do ano de 2020, está admitido em caráter temporário na Rede Municipal de Ensino do município de Lages.

O Professor 1 atua com carga horária de 40h semanais distribuídas em 3 unidades escolares sendo dois Centros de Educação Infantil Municipal - CEIM e uma unidade na escola itinerante distribuída em 5 núcleos com localidades distintas na área rural do município. Na escola itinerante, além da oferta de aulas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, também é oferecido, excepcionalmente, pela Rede Municipal de Ensino, o nível de Ensino Médio em circunstância das unidades escolares rurais serem oferecidas apenas pelas redes municipais de ensino. Portanto, o Professor 1 atua na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio atendendo aproximadamente 210 estudantes desenvolvendo atividades de musicalização e confecção de instrumentos musicais alternativos usando como principais recursos o violão e a viola caipira.

O Professor 2 possui formação em agrimensura. Na área de música possui curso técnico em conservatório de música popular cursado no município de Urussanga – SC com foco em guitarra elétrica. Atua como professor de música na Rede Municipal de Ensino de Bom Jardim da Serra há 3 anos, onde foi admitido em caráter temporário com contrato de 40h semanais em uma escola municipal, atuando com aulas de música na modalidade curricular e extracurricular com turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Atende aproximadamente 100 estudantes tendo como principal recurso o uso de violão, teclado e prática coral.

A Professora 3 possui formação em licenciatura em música pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC e especialização *Lato Sensu* em Arte Educação Contemporânea pela Universidade de Brasília – UNB. Atua como professora de música no município de São Joaquim há 20 anos, tendo experiência em escolas privadas, municipais, estaduais, escolas itinerantes e projetos de música financiados por instituições privadas. É professora efetiva há 8 anos na Rede Municipal de Ensino de São Joaquim em uma vaga específica para professor(a) de música. Atua 40h semanais distribuídas em duas escolas sendo 20h em cada uma. As aulas de música são oferecidas em modalidade extracurricular atendendo aproximadamente 90 estudantes na faixa etária entre 11 e 14 anos. As principais atividades desenvolvidas pela Professora 3 são aulas de violão e prática coral.

A Professora 4 possui licenciatura em música pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Atua como professora de música há 14 anos no município de São Joaquim. Iniciou a prática docente em um conservatório de música no município juntamente com aulas particulares de instrumentos de cordas. A partir da experiência com o estágio curricular supervisionado na graduação em música, passou a atuar com aulas de música no contexto escolar. É professora efetiva há 3 anos na Rede Municipal de Ensino de São Joaquim em uma vaga específica para professor(a) de música. Atua 40h semanais distribuídas em duas escolas da rede, sendo 20h para em cada escola. As aulas acontecem na modalidade extracurricular atendendo aproximadamente 200 estudantes na faixa etária entre 6 e 14 anos. A Professora 4 desenvolve atividades voltadas aos instrumentos teclado, violoncelo, violino e violão.

O Professor 5 possui licenciatura em pedagogia na modalidade de educação a distância EAD pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Atua como professor de música na Rede Municipal de Ensino de São Joaquim há 27 anos, sendo um ano como professor temporário e os demais 26 como professor efetivo, sempre na mesma escola até os dias atuais. Atende em média 300 estudantes com aulas oferecidas na modalidade de contraturno na faixa etária entre 6 e 14 anos. Em suas aulas de música, o Professor 5 desenvolve atividades com violão, teclado, flauta doce, escaleta e prática coral.

O quadro a seguir sintetiza informações sobre os(as) professores(as) participantes da pesquisa.

**Quadro 3 – Professores(as) de música participantes da pesquisa**

| <b>Professor(a)<br/>Formação<br/>Ano</b>                     | <b>Carga<br/>horária e<br/>Contrato</b> | <b>Nº de<br/>Escolas</b> | <b>Atuação Currículo<br/>Extracurricular</b> | <b>Nº de<br/>Alunos</b> | <b>Modalidade<br/>Atividade<br/>Instrumento</b>                   |
|--|---|--------------------------|--|-------------------------|---|
| Professor 1<br>Licenciado em<br>Música (2007)                | 40h<br>ACT                              | 3                        | Curricular<br>Extracurricular                | 210                     | Violão, viola,<br>instrumentos<br>alternativos e<br>musicalização |
| Professor 2<br>Curso técnico de<br>música<br>(conservatório) | 40h<br>ACT                              | 1                        | Curricular<br>Extracurricular                | 100                     | Violão, teclado e<br>coral  |
| Professora 3<br>Licenciada em<br>Música (2007)               | 40h efetiva                             | 2                        | Extracurricular                              | 90                      | Violão e coral  |
| Professora 4<br>Licenciada em<br>Música (2014)               | 40h<br>efetiva                          | 2                        | Extracurricular                              | 200                     | Teclado,<br>violoncelo,<br>violino e violão                       |
| Professor 5<br>Licenciatura em<br>Pedagogia                  | 40h<br>efetivo                          | 1                        | Extracurricular                              | 300                     | Violão, teclado,<br>flauta doce,<br>escaleta e prática<br>coral   |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em entrevistas realizadas com os(as) professores(as) de música.

A Gestora 1, participante da pesquisa, possui cinco graduações e uma especialização *lato sensu*, sendo as graduações em: Gestão Escolar, Pedagogia, Sociologia, Filosofia e Ciências Biológicas respectivamente, com a especialização em Séries Iniciais e Educação Infantil. É professora efetiva da rede pública municipal de Bom Jardim da Serra há 28 anos. No período de entrevista estava desempenhando pela terceira vez o cargo de gestora escolar na condição de cargo de confiança por indicação, cumprindo carga horária de 40 horas semanais.

A Gestora 2 possui licenciatura em artes visuais (2017) e especialização *lato sensu* (2018), ambas na modalidade EAD pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Iniciou suas atividades na área de Educação em 2015 na Secretaria de Educação do Município de Lages como professora Admitida em Caráter Temporário

ACT atuando na disciplina de arte. E também como coordenadora e formadora de artes na mesma Secretaria Municipal de Lages a partir de 2020. Na condição de professora contava com contrato temporário ACT; como coordenadora de artes assumiu cargo por indicação da gestão atual daquela secretaria, cumprindo carga horária de 40 horas semanais.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das informações relatadas pelas gestoras participantes dessa etapa da pesquisa.

#### Quadro 4 – Gestoras municipais participantes da pesquisa

| Gestora   | Formação   | Carga Horária | Tempo de atuação   | Cargo Atual   |
|-----------|--|---------------|--|---|
| Gestora 1 | 1 - Gestão escolar<br>2 - Pedagogia<br>3 - Sociologia<br>4 - Filosofia<br>5 - Ciências Biológicas<br>- Especialização em Séries Iniciais e Educação Infantil | 40h           | - 28 anos como professora efetiva na Rede Municipal<br><br>- Terceira vez que ocupa cargo administrativo por indicação | Gestora Escolar   |
| Gestora 2 | - Artes Visuais<br>- Especialização em Artes Visuais (arte e ludicidade)   | 40h           | - 6 anos como professora ACT<br>- 1 ano como coordenadora  | Coordenadora e formadora de Artes da Secretaria de Educação |

Fonte: elaborado pelo autor a partir das entrevistas com Gestoras Municipais de Educação.

As gestoras participantes nessa fase da pesquisa possuem, naturalmente, trajetórias e experiências diferentes, assim como funções específicas do cargo. Enquanto uma desempenha a função de gestora escolar de uma escola de tempo integral, a outra desempenha a função de coordenadora e formadora de artes na Secretaria de Educação. Nesse sentido, as contribuições de ambas também foram diferentes e específicas dos seus lugares de fala. Assim, os modos de oferta do ensino de música nas respectivas Secretarias de Educação devem então ser considerados na medida que são influenciados pelas

interpretações das gestoras, dos(as) professores(as) de música e pelo contexto educacional

É importante destacar que as fases de consulta da pesquisa junto às Secretarias de Educação ocorreram antes e durante a pandemia da Covid19. Nesse período, dois fatores influenciaram a pesquisa. A deflagração da pandemia paralela às exigências no cumprimento das demandas da BNCC e da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Com a pandemia, as Secretarias de Educação que integram o recorte desta pesquisa priorizaram as demandas emergenciais relacionadas à saúde pública, alimentação e o mínimo acesso dos estudantes aos conteúdos elaborados e enviados remotamente como já mencionado. Com isso, a implementação das novas orientações no âmbito da BNCC e da Proposta Curricular Estadual deixaram de ser a única prioridade para as gestões municipais de Educação, o que provocou um atraso na implementação destas novas orientações. Em meio a esse contexto, a presente pesquisa estava sendo desenvolvida. Muitas vezes aguardando decisões das Secretarias de Educação e retorno de contatos junto aos(as) gestores(as) municipais de Educação para então prosseguir em alguns pontos, além de limitar-se com a impossibilidade de deslocamento para visita de campo nos municípios selecionados.

Entre a diversidade de interpretações nos relatos dos(as) gestores(as) convidados(as), se evidenciou um argumento em comum em relação à interpretação daqueles(as) gestores(as) sobre a música na escola e as orientações legais em relação ao teor do roteiro de entrevista previamente enviado junto ao convite conforme orientação do Comitê de Ética. Notou-se que os pontos elencados para entrevista, em especial no que tange à música nos documentos, na BNCC e na Proposta Curricular do Estado, foram apontados pelos(as) gestores(as) como questões em processo de transição e implementação e por esse motivo não estariam preparados para falar sobre estes pontos especificamente. Entre as falas dos(s) gestores(as) convidados(as) destacamos duas delas onde uma gestora responde: *“eu não estou preparada para falar da música e da BNCC”*, enquanto outra gestora informou: *“essa coisa da BNCC é nova pra gente”*. Ambas não aceitaram o convite para entrevista.

Na rede municipal de ensino da cidade de São Joaquim foram estabelecidos contatos com cinco gestores(as) distintos(as) sugeridos pelo Secretário de Educação, Cultura e Desporto no primeiro contato que fizemos. Nosso último contato com gestores(as) desta rede municipal ocorreu entre novembro e dezembro de 2021, quando

obtivemos as mesmas respostas, onde os(as) convidados(as) informaram não estar disponíveis para participar das entrevistas. Por esse motivo, para esta etapa da pesquisa não foi possível entrevistar um(a) gestor(a) representante desta Secretaria de Educação. Cabe ainda observar que durante os primeiros levantamentos junto às dezoito secretarias, a adesão entre os participantes foi maior.

A baixa adesão entre os convidados em participar da pesquisa é compreensível no sentido que o período de entrevista coincidia com a recente aprovação da BNCC e da Proposta Curricular do Estado, sendo novas demandas para as Secretarias de Educação e seus gestores. Junto a isso, estávamos passando por um período desafiador da pandemia da Covid-19 onde as Secretarias de Educação naturalmente priorizaram a saúde e necessidades básicas de sobrevivência da sua comunidade escolar, mobilizando seu efetivo de técnicos e professores para atender as demandas emergenciais de alimentação para as famílias dos alunos, elaboração e logística para que o conteúdo remoto chegasse à maioria possível dos estudantes. Estas informações foram relatadas por todos(as) os gestores(as) e reafirmada pelos(as) participantes das três secretarias selecionadas.

Devido a este cenário transitório no âmbito da interpretação e implementação dos documentos normativos recentes bem como a sincronia deste período com a pandemia, a maioria dos(as) gestores(as) convidados não participaram das entrevistas, sendo que cinco gestores(as) responderam informando que não participariam, enquanto os demais convidados não responderam ao convite, nem via e-mail nem via contato telefônico. Com isso, apenas duas gestoras aceitaram participar das entrevistas.

A organização dos dados apresentados no capítulo seguinte foi estruturada mediante relação das informações relatadas pelos(as) entrevistados(as) de forma que respondesse à questão de pesquisa bem como contemplasse os objetivos da mesma. Para tanto, o modelo de estrutura utilizado para organizar os dados foi elaborado a partir de Creswell (2014).

#### **4 OS MODOS DE OFERTA DO ENSINO DE MÚSICA EM TRÊS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ENSINO DA SERRA CATARINENSE**

Este capítulo apresenta os modos de oferta do ensino de música identificados nas redes municipais de ensino dos municípios de Lages, Bom Jardim da Serra e São Joaquim. Busca analisar como o ensino de música está sendo oferecido nas escolas das redes municipais selecionadas através de informações e concepções dos participantes da pesquisa.

Os modos de oferta do ensino de música identificados nos três municípios selecionados correspondem a três modalidades: a) disciplina de música; b) disciplina de arte; c) atividade de contraturno. Muito além destas nomenclaturas existem pormenores que influenciam a contratação de professores(as) de música, a maneira que gestores(as), professores(as) e Secretarias de Educação interpretam a música na escola, as condições de trabalho e a formação continuada para professores(as). Cada uma destes aspectos influencia, direta ou indiretamente, os modos de oferta da música em cada rede municipal de ensino.

Nas três Secretarias de Educação os modos de oferta do ensino de música são influenciados por um reflexo circular vicioso perpetuado pela diversidade de interpretações. Estas interpretações se retroalimentam, reproduzindo práticas evidenciadas pela literatura da área de educação musical em outros contextos educacionais brasileiros (PENNA, 2012; FIGUEIREDO, 2017). Nas três Secretarias de Educação investigadas estas práticas se repetem de forma semelhante ou idêntica a contextos encontrados em nível nacional (QUEIROZ, 2012a; REQUIÃO, 2013; BRITO, 2014). Para além deste cenário que se repete em outras regiões do país, as Secretarias de Educação investigadas trazem também suas particularidades devido a uma série de fatores que envolvem questões locais de interpretação das orientações legais (BOWE et al, 1992; MAINARDES, 2006), formação de professores(as) (SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2014; GRINGS, 2015) e contratação destes profissionais, seja em caráter temporário ou por meio de concurso público (OLIVEIRA, FINCK-SCHAMBECK, 2021).

Na identificação dos modos de oferta do ensino de música foram evidenciados entre as três secretarias investigadas: divergência na comunicação e diálogo entre Secretarias de Educação e professores(as) de Música, a qual reflete na interpretação e

implementação da legislação educacional que, por sua vez, permite interpretações de cunho polivalente. De acordo com Figueiredo (2017, p. 83), ainda que existam várias “críticas à polivalência, atualmente ainda se encontra este modelo em diversos sistemas educacionais, mesmo após diversas mudanças na legislação educacional”. Os relatos dos entrevistados evidenciaram pouco diálogo entre secretarias e professores(as) de música. Quando ocorre diálogo em relação à música, foram identificadas concepções distintas entre os professores(as) e secretarias bem como concepções semelhantes que divergem das orientações educacionais vigentes. Na perspectiva do referencial teórico que orienta esta pesquisa, em especial ao contexto da prática do Ciclo de Políticas, fica evidente a diversidade de interpretações entre os agentes educacionais envolvidos, nesse caso, gestoras educacionais e professores(as) de música.

#### 4.1 OS MODOS DE OFERTA DO ENSINO DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE LAGES

Na Secretaria de Educação do município de Lages o ensino de música é oferecido na matriz curricular na disciplina de arte. As aulas são oferecidas em três períodos de 40 minutos para cada turma divididos em três encontros durante a semana para os anos finais do Ensino Fundamental. Um entre os(as) três professores(as) de música desenvolve atividades em dois Centros de Educação Infantil Municipal - CEIM e escolas itinerantes localizadas em áreas rurais do município. As aulas de música são oferecidas em seis escolas da rede ministradas por três professores(as) licenciados em música admitidos em caráter temporário - ACT com carga horária de 40h, 40h e 10h respectivamente. Entre todos os(as) professores(as) que atuam na disciplina de arte, 41 são licenciados em artes visuais e 3 licenciados em música; 6 são efetivos e possuem habilitação em artes visuais. O número de alunos contemplados com aulas de música não foi informado pela gestora entrevistada.

Os modos de contratação para professores(as) ocorrem por meio de processo seletivo a cada dois anos. Para a disciplina de arte podem concorrer à vaga professores(as) licenciados(as) ou cursando licenciatura a partir da segunda fase destes cursos. Segundo consta no Edital 004/2021 (LAGES, 2021a), lançado pela Secretaria de Educação de Lages referente ao processo seletivo para professores ACTs que atuarão a partir de 2022, entre os requisitos de “escolaridade e formação” para a disciplina de arte está a necessidade de “diploma de conclusão de licenciatura em Arte Educação ou Artes Visuais

ou Música” (LAGES, 2021a, p. 13). Nota-se que as linguagens de teatro e dança não são contempladas, ainda que exigidos conteúdos específicos destas duas linguagens na prova de seleção de professores(as) de arte, bem como nos conteúdos orientados pela Secretaria de Educação nas formações continuadas para professores(as), os quais serão detalhados a seguir.

Os conteúdos exigidos na prova de seleção para professores de arte são predominantemente da linguagem de artes visuais, sendo mencionados de maneira ampla e genérica o teatro e a música, não sendo mencionada a linguagem da dança. Conforme o “conteúdo programático para as provas objetivas de conhecimento técnico profissional” (LAGES, 2021a, p. 20) disposto no anexo III do edital 004/2021, os conteúdos exigidos para vaga de nível superior para o cargo de “professor de arte” são:

História da Arte: movimentos, artistas e obras. História da Arte Catarinense: artistas e obras. Arte: linguagens, materiais e conceitos. Arte-educação: propostas metodológicas. Folclore Brasileiro: conceitos e manifestações. Teatro como atividade coletiva-vivência de contextos e situações através da ação. A Educação Musical no contexto atual. Gêneros musicais populares do século 20. Estética da arte. Arte conceitual. Arte Pré-Colombiana. Arte Primitiva. Arte Africana. Fotografia. Conceitos de cultura, multiculturalismo e endoculturalismo. Arte na perspectiva contemporânea/conceitual. Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages – DCSMEL. (LAGES, 2021a, p. 20).

O edital 004/2021 disponibilizou 30 vagas para professores(as) de arte sendo uma “reserva para deficientes” com carga horária de até 40h. Para professores com “nível superior incompleto - não habilitados” o edital prevê uma vaga onde os “requisitos de escolaridade e formação” correspondem a “Comprovante de matrícula e frequência a partir do 2º semestre em Arte Educação, Artes Visuais ou Música.” (LAGES, 2021a, p. 16). Ainda que o edital defina “vaga de nível superior para o cargo de professor de arte”, são aceitos para contratação, estudantes de licenciatura cursando a partir da segunda fase para assumirem aulas de arte nas escolas da rede municipal. Segundo explicou a gestora 2,

*[...] existe a inscrição para os habilitados, os professores já formados e os professores não habilitados, os professores que estão cursando, ou seja, assim, na hora da chamada tu faz a tua prova, também tem a parte de títulos que são as certificações que você faz, outros cursos voltados à área, tua formação ou que seja de arte, né, pra validar os pontos, e daí na hora da chamada eles geralmente chamam todos os professores habilitados primeiro, depois eles começam a chamar*

*os professores que não são habilitados, seguindo uma ordem de colocação. (Gestora 2).*

Nessa organização e ordem de colocação, os professores com formação em licenciatura em música concorrem com os demais professores com formação nas demais linguagens (artes visuais, teatro e dança), predominando naquela Secretaria de Educação a inscrição de professores com formação em artes visuais. Levando em conta que os conteúdos exigidos na prova de seleção para professores contratados contam com a maioria dos pontos referentes às artes visuais, isso pode justificar o baixo número de professores de música atuando na rede, considerando que entre os 38 professores ACTs atuando na disciplina de arte, 35 possuem licenciatura em artes visuais e 3 em música.

O número de professores(as) de música na Secretaria de Educação vem passando por oscilações devido aos modos de contratação em caráter temporário. Cabe destacar que o ensino de música na rede municipal de ensino da cidade de Lages é registrado desde 1983 (VELHO, 2015). Ao tratar da formação e atuação dos professores de música naquela rede municipal, o mesmo autor comenta:

A atuação dos professores de música da rede municipal entre 2008 e 2015, aconteceu através do Projeto de Atividades Culturais Complementares – PACCs, pelo Programa Mais Educação e na disciplina de Artes. O número de professores de música atuando nas escolas municipais de Lages, até o início do segundo semestre de 2014, somava dez. (VELHO, 2017, p. 94).

Conforme Velho (2017), entre 2013 e 2015 o número de professores(as) de música atuando na rede pública municipal de Lages correspondia a: 8 professores(as) atuando em 2013; 10 professores(as) atuando em 2014; e 13 professores(as) atuando em 2015. Neste período também foi registrado um aumento gradual no número de professores licenciados em relação aos professores sem formação que na época cursavam licenciatura em música na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Conforme Velho (2017, p. 94), “os professores que participaram da pesquisa sinalizam a necessidade de um diálogo mais estreito entre o curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC e a secretaria de educação, sendo este curso o principal formador de professores de música na cidade”. Em 2020 o número de professores(as) de música atuando naquela rede caiu para três professores licenciados em música. Os modos de contratação, entre outras questões que influenciam a redução do número de professores(as) de música nesta rede, são registrados desde 2011

pelos editais de concurso público e processo seletivo para professores Admitidos em Caráter Temporário - ACT.

Entre os pontos exigidos pelo edital 004/2021 para a vaga de professor de arte, são cobrados conteúdos referentes às Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages – DCSMEL (LAGES, 2021a, p.20). Esse documento estava em processo de elaboração durante o período de entrevista com as gestoras municipais e professores(as) de música, no entanto, para o processo seletivo referente ao edital 004/2021, a Secretaria de Educação disponibilizou um documento de 515 páginas intitulado: “*Introdução, fundamentos teóricos epistemológicos, princípios e habilidades, retiradas do documento Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC – DCSMEL para o Processo Seletivo n° 004/2021*” (LAGES, 2021b). O primeiro ponto que chama atenção é um documento denominado introdutório com 515 páginas selecionadas de um documento maior que estava em processo de elaboração, ou seja, as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC – DCSMEL. Esta situação provoca questionamento com relação ao número de páginas do documento completo da proposta curricular em construção em comparação com a BNCC que traz 600 páginas em sua versão final.

Para além desse documento, entre os conteúdos da prova para professores ACTs de arte, o edital 004/2021 traz 19 pontos específicos para a prova de seleção de professores, lembrando que apenas dois destes pontos são referentes à linguagem musical e um referente ao teatro. Essa análise evidencia que as chances de classificação de um professor formado em licenciatura em música ou cursando licenciatura são menores em comparação às chances dos professores com formação em artes visuais, fato que influencia e pode justificar o baixo número de professores licenciados em música atuando na rede municipal de ensino do município de Lages.

Em consulta ao documento “*Introdução, fundamentos teóricos epistemológicos, princípios e habilidades, retiradas do documento Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC – DCSMEL para o Processo Seletivo n° 004/2021*” (LAGES, 2021b), especificamente nos itens que trazem a “Organização Curricular de Arte” (p. 105), delimitando “unidades temáticas, habilidades e objetivos de conhecimentos”, entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o documento segue a estrutura e lógica da BNCC. Traz habilidades e objetivos de conhecimentos para cada unidade temática: artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas, sendo esta

última prevista para os anos finais do ensino fundamental distribuído por trimestre. Conforme observado pela Gestora 2:

*[...] eu particularmente acho que a BNCC a base também aqui do estado, seja do município, acaba tendo muita informação. A proposta de Santa Catarina, ela copia algumas coisas da base, o município copia umas coisas que estão na do estado, e se tu for ver assim, é sempre a mesma coisa, parece assim que não muda, e é muita informação que você acaba não lendo, você fica em cima assim do mais específico de acordo com o que é importante naquele momento, por que não tem condições de você decorar tudo né, é muita coisa. (Gestora 2).*

Ainda sobre os modos de contratação, a Gestora 2 informou que havia previsão de concurso público para o ano de 2020, mas com a pandemia da Covid-19 não foi possível dar seguimento. Quanto ao número de vagas que poderiam ser ofertadas para disciplina de arte ou especificamente para música neste concurso público, a gestora não soube informar. Conforme Velho (2015), que tratou do ensino de música na rede pública municipal de Lages, o último concurso ofertado na Secretaria de Educação daquele município disponibilizando vagas para professor de arte ocorreu no ano de 2011 através do Edital PML 01/2011 (LAGES, 2011).

O edital estabelece o preenchimento das vagas para professores de Artes exigindo formação em “licenciatura em Educação Artística ou Artes”, dispondo de três vagas com carga horária de 20 horas semanais. Na descrição das funções exigidas em cada cargo, é indicada para o cargo de professor a função de: “Reger classes da Educação Básica, em sua área de habilitação específica”. (VELHO, 2015, p. 126).

Nota-se que a nomenclatura da formação exigida no concurso se refere a “Educação Artística ou Artes”, no entanto, o edital permitia a concorrência para licenciados em qualquer uma das linguagens artísticas. Já a função desempenhada prevista no concurso é “Reger classes da Educação Básica, em sua área de habilitação específica” (LAGES, 2011, p. 2019), o que significa que um professor licenciado em música, ou artes visuais deveria atuar na sua área de formação específica. No entanto, conforme Velho (2015; 2017) e Velho e Figueiredo (2017) não é o que acontece naquela Secretaria de Educação. Conforme apontam os autores supracitados, bem como os dados coletados para esta pesquisa, os professores que atuam na disciplina de arte da Secretaria de Educação do município de Lages são orientados pela própria secretaria a ministrar conteúdos das quatro linguagens (artes visuais, teatro, música e dança) independente da sua área de formação específica.

O conteúdo programático para a área de arte disponível no edital de concurso público ocorrido no município de Lages em 2011 traz pontos idênticos ao edital de seleção de professores ACTs em 2021, sendo que para este último foram acrescentados pontos relacionados à BNCC. Para a vaga de ampla concorrência da área de artes onde os(as) professores(as) com licenciatura em artes visuais, música, teatro e dança poderiam concorrer e assumir a vaga, o conteúdo programático para a prova do concurso público foi o seguinte:

1. História da Arte: movimentos, artistas e obras. 2. História da Arte Catarinense: artistas e obras. 3. Arte: linguagens, materiais e conceitos. 4. Arte-educação: propostas metodológicas. 5. Folclore Brasileiro: conceitos e manifestações. 6. Teatro como atividade coletiva-vivência de contextos e situações através da ação. 7. A Educação Musical no contexto atual. 8. Projeto Conhecer: A excelência do ser na busca do saber e do fazer – Secretaria Municipal de Educação de Lages. 9. Proposta Curricular do estado de Santa Catarina. (LAGES, 2011, p. 34-35).

Os(as) três professores(as) aprovados naquele concurso público possuíam formação em licenciatura em artes visuais. Nesse sentido, é importante considerar novamente a “concorrência” desequilibrada entre as linguagens artísticas prevista no concurso e processos seletivos para professores de arte na Secretaria de Educação de Lages. Ainda que os textos apontem para um perfil de professor polivalente, predomina nos editais os conteúdos da linguagem de artes visuais. Esse fato vem se repetindo naquela Secretaria de Educação conforme indicam os conteúdos programáticos para seleção de professores de arte em caráter temporário ocorridos em 2013 e 2014 respectivamente através dos editais de seleção de professores: edital 001/2013 (LAGES, 2013) e edital 001/2014 (LAGES, 2014), idênticos aos conteúdos estabelecidos no concurso de 2011. Os conteúdos programáticos dos editais supracitados são os seguintes:

História da Arte: movimentos, artistas e obras. História da Arte Catarinense: artistas e obras. Arte: linguagens, materiais e conceitos. Arteeducação: propostas metodológicas. Folclore Brasileiro: conceitos e manifestações. Teatro como atividade coletiva-vivência de contextos e situações através da ação. A Educação Musical no contexto atual. (LAGES, 2013, p. 25).

História da Arte: movimentos, artistas e obras. História da Arte Catarinense: artistas e obras. Arte: linguagens, materiais e conceitos. Arteeducação: propostas metodológicas. Folclore brasileiro: conceitos e manifestações. Teatro como atividade coletiva-vivência de contextos e situações através da ação. A Educação Musical no contexto atual. (LAGES, 2014a, p. 22).

Como se pode observar, os conteúdos de ambos os editais de seleção para professores são idênticos. Os mesmos estavam previstos entre os conteúdos programáticos do concurso público em 2011 e se repetem no processo seletivo para professores de arte em 2021. Ainda que os conteúdos para seleção de professores de arte sejam perpetuados, os(as) gestores(as) educacionais que estavam à frente da Secretaria de Educação nos períodos que foram lançados os quatro editais (2011, 2013, 2014, 2021) não são os mesmos, conforme apontam Velho e Figueiredo (2017). Fato que nos leva a questionar que as perspectivas de contratação de cunho polivalente entre os professores de arte ultrapassam a concepção das gestões administrativas da Secretaria de Educação, sendo este pensamento naturalizado de alguma maneira entre uma gestão e outra.

Essa perspectiva se estende da contratação para as formações continuadas dos professores de arte. Conforme relatos da Gestora 2 e do Professor 1, as formações continuadas para professores de arte da secretaria são ministradas pelos próprios professores da rede, variando os temas de cada linguagem intercalando entre as áreas de música, teatro e artes visuais. O professor 1 relatou: *“a gente tá tendo sempre formações, em relação a artes e música com os próprios professores, eu mesmo dei, a segunda formação do ano foi eu que dei, e já foi remoto. Foi pelo Meet já, mas aí eu mostrei algumas atividades que eu faço e tal, muito bacana.”*. Os professores de arte que fazem as formações continuadas preparam materiais específicos para as formações que passam a integrar um material permanente para disponibilizar aos demais professores de arte durante o ano. Segundo o Professor 1:

*Esse documento é uma apostila pra ficar disponível pra pesquisa. Ela não chega a ser um documento, é uma apostila do município, daí quem quiser ter acesso, tem que trabalhar as outras linguagens, ah, quero trabalhar teatro, daí essa apostila vai disponibilizar pro pessoal trabalhar com a questão do teatro, ou da música.”*  
(Professor 1).

Essa forma colaborativa de formação entre os professores de arte é estimulada pela Secretaria de Educação. Sobre a participação dos professores de arte na elaboração da nova proposta curricular da secretaria bem como nas formações continuadas, questionamos a Gestora 2 se todos os professores de arte são consultados. Segundo informou a gestora: *“Sim, daí é aquela coisa, tem professor que contribui, tem professor que não contribui, tem professor que acaba fazendo alguma observação só achando que tá bom, que não precisa alterar nada e assim por diante, vai seguindo dessa forma.”*. As

formações para professores de arte da Secretaria de Educação de Lages ocorrem mensalmente. Segundo a Gestora 2, entre os 44 professores que compõem a área de arte, a participação nas formações varia entre 20 e 22 professores por formação, ainda que todos sejam convidados. A presença dos professores também varia de forma que todos participam a critério de cada um.

*[...] uma vez por mês a gente oferece a formação. A temática, eu como formadora que acabei escolhendo, até mesmo pra não ficar muito semelhante às outras formações anteriores. Como a arte em si tem as linguagens do teatro, da música, da dança, eu acabei puxando essas formações específicas com um profissional já que entende bem de cada linguagem justamente pra dar dicas e sugestões de atividades e de como trabalhar, porque geralmente os professores são voltados mais para a formação de artes visuais; então às vezes por exemplo, que nem a dança, geralmente é o profissional de educação física que trabalha a dança, mas ela também está em artes. Quando fala ali professor de arte, você não imagina que pode ser um professor de música, acha que sempre tem que ser um profissional das artes visuais; e não; e o professor da dança em si, nós não temos um professor específico formado só em dança pra dar aula, isso fica tanto para os professores de arte, também de música, e no fim o pessoal de educação física que acaba englobando essa parte da linguagem da dança. Então eu procurei trazer os professores que realmente entendem dessas linguagens pra acabar ampliando um pouquinho mais o nosso conhecimento e também assim pra gente não ficar assim só em cima da visual, né, também encarar a parte da dança, também encarar a parte da música, o teatro também sempre de uma maneira mais simples, porque a gente vê que os professores acabam dando aula em cima daquilo que é mais formado, né, tem medo de trabalhar música por que não tem a formação, e não ter um conhecimento mais específico né. Então eu quis trazer isso pra quebrar um pouco os paradigmas né, e também fazer com que os professores façam atividades voltadas ao teatro, façam atividades mais voltadas à música, façam mais atividades voltadas, né, a essas linguagens tirando a parte da formação específica em si, né, da visual. (Gestora 2).*

O relato supracitado da Gestora 2 aponta para uma formação continuada dos professores de arte em uma perspectiva de atuação polivalente, incentivando e exigindo (nos planejamentos) que os professores trabalhem conteúdo das quatro linguagens. Junto a este pensamento, os editais de concurso público e processo seletivo para professores de arte são oferecidos na mesma direção, assim como a nova proposta curricular da Secretaria de Educação que no momento da coleta de dados estava em processo de elaboração. Este fato evidencia uma naturalização da perspectiva polivalente vindo de âmbitos e sujeitos distintos, ou seja, para além dos(as) gestores(as) que estavam à frente da Secretaria de Educação no período de consulta para esta pesquisa, a interpretação nos modos de oferta tanto do ensino de música quanto das demais linguagens nesta perspectiva são perpetuados e naturalizados por gestões anteriores. A Gestora 2 traz um

exemplo dessa naturalização quando informa que: “*Tem um professor de artes visuais que geralmente trabalha o teatro, não que ele seja formado em teatro, mas ele trabalha mais o teatro*”. Assim como este professor, os demais professores de arte possuem autonomia para priorizar uma das linguagens, desde que trabalhe todas as outras. Nesse caso, o professor mencionado prioriza uma linguagem que não é a sua formação.

Segundo a Gestora 2, para garantir que os professores de arte estão trabalhando os conteúdos das formações, uma das atividades desenvolvidas por ela é acompanhar e orientar os professores: “*Fico também ali em verificar e analisar se o professor está fazendo seus planejamentos de acordo, se tá seguindo as orientações, né. Tanto que a secretaria propõe como se realmente eles estão entendendo aquilo que é proposto pra eles também.*”, ou seja, se estão trabalhando conteúdos de todas as linguagens entre outras questões. Segundo informou a Gestora 2, as últimas formações oferecidas foram sobre música, teatro, desenho, dança e grafite, logo, os professores de arte são orientados a inserir atividades com estes conteúdos em seus planejamentos trimestrais. Os professores possuem autonomia para elaboração de seus planejamentos e orientados a inserir os conteúdos trabalhados nas formações. O Professor 1 informou ter acesso a material didático oferecido pela escola onde trabalha, tendo autonomia para usar como preferir, sem necessariamente seguir rigidamente as orientações deste material. Segundo este professor,

*Lá [na escola] tem os livros didáticos, o mesmo livro que vem pro estado, a gente recebe o livro de arte, sabe, e aí eu não gosto de trabalhar muito com livro, eu gosto de me basear no que vai ser trabalhado e gosto de fazer minha própria aula, planejar e tal. Até pra ficar um pouquinho diferente e **a gente poder trabalhar um pouco da questão da música também, que quando você trabalha a música, você pode trabalhar o desenho também, pra aqueles que não gostam tanto de música né, e pode trabalhar o teatro também.** (Professor 1).*

Questionado sobre a maneira que trabalha as linguagens artísticas, o Professor 1 explicou o seguinte:

*Então, assim, a gente tem que manter o planejamento da gente para eles [secretaria de educação] conferirem. Eles recebem um planejamento antes de ser aplicado então a professora [coordenadora de artes da secretaria de educação] tem todos os meus planejamentos. Ela disse que acha legal que eu coloco as linguagens como irmãos sempre. Fui trabalhar por exemplo o romantismo [em arte] aí você pergunta por que que é romantismo. Aí tu vai perguntar o que é romantismo para os alunos.*

*Aí tu coloca o romantismo da música, aquela dramaticidade, a emoção toda que tem. Ai você põe para eles ouvirem a música romântica. E o que é ser romântico para você? aí você entra numa discussão. Então tudo é arte. (Professor 1).*

Os dois trechos supracitados da fala do Professor 1 demonstram novamente a autonomia que a Secretaria de Educação informa dar aos professores, no entanto, nesse trecho em específico fica mais claro que existem alguns parâmetros nesta autonomia onde os planejamentos dos professores são conferidos antes de serem colocados em prática. Segundo a Gestora 2, entre os critérios que a coordenação de arte da secretaria utiliza para aprovar os planejamentos dos professores, devem estar contemplados conteúdos das quatro linguagens artísticas. Um exemplo dessa maneira de abordar todas as linguagens artísticas no planejamento da disciplina de arte onde os conteúdos são ministrados por um único professor, pode ser destacado no último trecho acima na fala do Professor 1, que possui formação em licenciatura em música, estava dando uma aula sobre o romantismo na história da arte e associou com o romantismo da história da música. Só nesta informação já seria necessária uma formação específica em artes visuais ou em música, por entendermos que são questões específicas de cada área e linguagem, o que obviamente não impede que sejam trabalhadas.

Os conteúdos ministrados pelos professores de arte são elaborados coletivamente entre a coordenação de arte da Secretaria de Educação e os professores. Segundo a Gestora 2, nem todos os professores colaboram na elaboração, mas todos precisam seguir as orientações que são definidas pelo coletivo. Para a proposta curricular da secretaria, por exemplo, que estava em processo de elaboração no período das entrevistas, os participantes relataram que dialogam entre a coordenação de arte, a professora formadora de arte e os professores buscando elaborar a proposta de arte de maneira colaborativa. Para isso, a professora formadora da área de arte da secretaria solicita sugestão dos professores, que segundo ela nem todos respondem ou colaboram com a elaboração do documento. Segundo informou a Gestora 2, entre os 3 professores de música apenas um costumava se envolver na elaboração da nova proposta de arte da secretaria, sendo este o Professor 1 que participou desta pesquisa. Este relatou ter participado na elaboração dos conteúdos de artes visuais, ainda que seja licenciado em música. A pedido da professora formadora de arte o professor relatou a seguinte participação na elaboração da proposta curricular:

*[...] ela [formadora de arte] mandou um documento pra mim que daí tinha a questão das artes visuais e tinha a parte da música, que era a parte mais histórica assim, sabe. Ela pediu pra eu revisar o documento, que eu lesse todo o documento que falava lá, desde a questão da pré-história e vinha na história da música e tal. E daí de uma forma que não é muito a praia da gente também, uma forma mais simples, ela tinha item por item, ia na Grécia, ia em Roma. Eu li o documento e ajudei, coloquei, pontuei algumas coisas, como estava aberto pra mim pontuar, então eu fui digitando algumas coisas e enviei pra ela novamente o documento, colocando algumas coisas assim que achei interessante. (Professor 1).*

Essa colaboração entre coordenação de arte e professores(as) é entendida pelos participantes da pesquisa como positiva. Além disso, os participantes relataram que não há divergência de ideias, metodologias e concepções entre a coordenação de arte e os professores(as). Segundo informaram, as concepções acerca do ensino de arte, especificamente do ensino de música são comungadas na mesma direção. Os trechos a seguir, referentes às falas da Gestora 2 e do Professor 1, respectivamente, apontam para uma concepção de ensino de música muito próximo entre ambos.

*A parte da música eu percebo o seguinte, **como ela faz parte, que está dentro da arte visual**, a gente reforça que o professor possa trabalhar ela em sala de aula, né; então assim, por exemplo, agora vai ser por trimestre, então o professor de arte que vai trabalhar arte ali na sala de aula ele vai ter os conteúdos pra trabalhar, ele vai poder trabalhar a arte visual, pode trabalhar a dança, pode trabalhar a música, o teatro, mas assim, que ele não trabalhe especificamente a visual ou a dança, que ele puxe os conteúdos da música também né, então assim, como é muito diversificado a parte de artes em si, então **o professor é estimulado a trabalhar todas as linguagens**. (Gestora 2).*

Na mesma linha de pensamento da Gestora 2, as concepções relatadas pelo Professor 1 são as seguintes:

*O que o professor de arte gosta de fazer em sala de aula? Eu uso como referência minha. Ah, o professor tá sempre com violão lá, com a viola, com os instrumentos, então quer dizer que o meu professor de artes ele gosta de fazer arte a partir da música. Mas não quer dizer que o meu aluno queira fazer isso. Então o que acontece, **eu vou trabalhando o conteúdo que está proposto, nesse conteúdo proposto eu encaixo a música**. Então é diferente, **eu vou encaixar a música onde eu consigo**. Encaixar para poder explicar de uma forma onde eu tenho um pouquinho mais de chão, porque a música é o meu chão, **eu não sei desenhar nem pintar, até tento só que não é a minha habilidade sabe?** Ah vamos fazer um desenho, **eu faço desenho com eles também, mas não é a minha habilidade**. Não é o meu foco, se eu fosse*

*viver de desenho não dava não. Então a gente não é obrigado a saber tudo. Então, na verdade, eu encaixo a música. Você traz a questão histórica, ah, vamos ouvir uma música daquele período. **Se vamos trabalhar a arte africana porque não ouvir música africana então?** Ela não vem em primeiro plano em primeiro plano vem o conteúdo todo para quem ele tenha acesso por questão de conhecimento mesmo. (Professor 1).*

Na concepção da Gestora 2, formadora e coordenadora de arte da Secretaria de Educação, a música faz parte da linguagem de artes visuais e por esse motivo orienta que os(as) professores(as) trabalhem música em sala de aula, assim como as demais linguagens. Na mesma concepção, o Professor 1 relata que, dentro do possível, encaixa a música, sem deixar de trabalhar as demais linguagens. No entanto reconhece que sua área de proficiência é a música, ainda assim não deixa de trabalhar desenho reconhecendo estar pouco familiarizado com aqueles conteúdos, conforme colocou acima. Por sua vez, o desenho é um dos conteúdos presente nas formações para professores de arte que, a partir da formação, dos materiais disponíveis pela Secretaria de Educação em vídeo, arquivos digitais e apostilas, são orientados e conferidos pela coordenação de arte quanto ao conteúdo dos seus planejamentos trimestrais.

Analisando este cenário dos modos de oferta do ensino de música na Secretaria de Educação de Lages, se evidencia uma perspectiva polivalente perpetuada pelas últimas gestões administrativas daquela secretaria. Esta perspectiva está presente nos modos de contratação de professores onde os editais de seleção cobram conteúdo das quatro linguagens, ora excluindo conteúdos de teatro e dança, no entanto, ainda assim os professores são orientados a trabalhar conteúdos destas duas linguagens. As orientações da secretaria por meio da formação continuada também são de cunho polivalente, exigindo e orientando os professores de arte a ministrar conteúdos de todas as linguagens, independente da sua formação específica. Os entrevistados atuam em uma perspectiva polivalente orientando (no caso da Gestora 2) e ministrando (no caso do Professor 1) conteúdos de todas as quatro linguagens.

Os professores de arte possuem autonomia para elaborar seus planejamentos, no entanto precisam incluir conteúdo das quatro linguagens e submeter seus planejamentos à aprovação da coordenação de arte da secretaria, alimentando assim a naturalização das práticas polivalentes. As formações continuadas na área de arte são ministradas pelos próprios professores desde 2008 (VELHO, 2015), fato este que contribui com a legitimação das práticas e perspectivas polivalentes que vem sendo desenvolvidas nas

aulas de arte. Além disso, o quadro de professores de arte em 2020 contava com 3 professores de música, em um total de 44. Assim, considerando que cada professor ao ministrar a formação continuada traz conteúdo da sua linguagem de formação, predominam conteúdos de artes visuais. Segundo informado pelo Professor 1, os três professores de música não costumam dialogar entre eles sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido, não havendo posicionamento crítico acerca dos conteúdos que inserem nos seus planejamentos.

Somando a este cenário, as contratações por meio de concurso público e processo seletivo são visivelmente excludentes para professores licenciados em música, sendo que predominam conteúdos de artes visuais nos editais de seleção provocando maior ausência de professores licenciados em música, também em teatro e dança. Estes dados estão atrelados à diminuição do número de professores de música atuando naquela secretaria na última década, pois mesmo como o aumento do número de professores formados em música no município, na última década o número de professores de música atuando na rede municipal de Lages caiu consideravelmente. A possibilidade de a Secretaria de Educação lançar concurso público disponibilizando vaga para a área de arte em 2020 foi suspensa devido à pandemia da Covid-19, no entanto, considerando o cenário evidenciado, a concepção da Secretaria de Educação, da gestora formadora de arte da secretaria e a perpetuação histórica da perspectiva polivalente pelos editais de contratação e formação continuada, existe grandes chances do próximo concurso público manter a mesma direção dos concursos e processo seletivos anteriores, que por sinal, vem cobrando os mesmos conteúdos nas provas desde 2011.

#### 4.2 OS MODOS DE OFERTA DO ENSINO DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BOM JARDIM DA SERRA

Na Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim da Serra a música é oferecida na matriz curricular com a nomenclatura “música”; também são oferecidas aulas de instrumentos no contraturno pelo mesmo professor. Na matriz curricular são oferecidas 3 aulas semanais de música para cada turma com duração de 45 minutos. As aulas de música são oferecidas do 1º ao 7º ano. Segundo a Gestora 1, estava em discussão a possibilidade de oferecer aulas de música na Educação Infantil. Questionamos o motivo pelo qual as turmas do 8º e 9º ano não eram contempladas com aulas de música. A Gestora 1 informou:

*[...] essas crianças deveriam ficar em período integral, mas como a gente mora numa região praticamente pobre, essas crianças precisam trabalhar pra se manterem, né, então ficam até meio-dia. Mas até o sétimo ano eles recebem aulas de música, só o oitavo e nono ano que não. (Gestora 1).*

No momento da entrevista em que a gestora trouxe a informação que as crianças precisavam trabalhar e por esse motivo não ficavam na escola em período integral, rapidamente calculei a faixa etária desejada para o Ensino Fundamental II que corresponde as turmas de 6º a 9º ano. Fase em que a idade desejada corresponde entre 11 e 14 anos. Não sendo esse o foco da entrevista, pressupomos apenas que, por ser um município com vasta extensão rural, as crianças poderiam estar desempenhando algum trabalho junto à família. Passado a oportunidade de buscar mais detalhes sobre essa informação durante a entrevista, no momento da transcrição busquei informações junto ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, para não deixar de trazer esta informação, ainda que reconheça, escapa ao foco desta pesquisa. Para tanto, considera-se importante registrar esta informação, levando em conta à área de Educação, entendendo ser uma informação importante para os pesquisadores desta área específica.

Segundo o Artigo 2º do ECA (BRASIL, 1990) “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”. Nesse caso, os alunos do 8º e 9º estão em idade de transição entre criança e adolescente. Conforme o artigo 53 do ECA “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa [...]” bem como “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Além disso, conforme garantido no artigo 60 do ECA “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. Já o artigo 67 do ECA determina: “ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho.” (BRASIL, 1990). Reconhecendo que essa informação pode conter inúmeras variantes, cabe uma consulta aprofundada por educadores e pesquisados que se debruçam ao tema.

Retomando, Bom Jardim da Serra conta com 3 escolas municipais, sendo a Escola de Educação Básica Municipal São Gerônimo a única que oferece aulas de música e funciona em período integral desde 2004. Segundo a Gestora 1, “a escola de tempo integral foi implantada em 2004, a primeira escola de tempo integral da região serrana. Desde então a música está na grade curricular da escola e no PPP da escola. Todo ano

*a gente atualiza conforme a necessidade das crianças*”. Na matriz curricular da escola são oferecidas as disciplinas de música e artes visuais separadamente, ministradas cada uma por um(a) professor(a). Segundo a Gestora 1, a professora de artes visuais possui formação na área e ministra conteúdos musicais nas aulas de artes visuais. Na disciplina de música, o professor que possui formação técnica em música não aborda conteúdo das demais linguagens artísticas além da música. Segundo informou a Gestora 1, existe uma articulação pensada para atividade conjunta entre as disciplinas e seus respectivos professores, que foi suspenso temporariamente em razão da pandemia.

Segundo informou a Gestora 1, a escola atende um total de 320 alunos, onde aproximadamente 290 são contemplados com aulas de música. Os alunos que não são contemplados com aulas de música estão cursando o 8º e 9º ano: *“o oitavo e o nono ano não participam das aulas de música porque ficam meio período na escola. Então eles não têm aulas de música”* (Gestora 1). Segundo informou a gestora, a presença da música nos documentos orientadores da escola foi sendo atualizado até ser considerado de fato uma disciplina do currículo.

*[...] ela [a música] estava presente como uma disciplina complementar, então ela funcionava complementando as outras disciplinas, então era pra complementar mesmo. Hoje não, ela está no currículo. tinha ano que por não ter uma pessoa especializada ela não era oferecida, mas a partir de agora ela vai estar sempre oferecida todos os anos.* (Gestora 1).

Os professores de música que atuaram naquela rede municipal não tinham formação específica em música. Segundo a Gestora 1, *“a gente até tinha professores de música, mas eles não eram habilitados, eles sabiam alguma coisa de música, mas não eram músicos profissionais, não tinham formação acadêmica, então ficava fora do contexto”*. Na concepção da Secretaria de Educação que efetua os processos seletivos para professores, “músico profissional” é entendido como apto para ministrar aulas de música. Como exemplo disso, o processo seletivo do qual o atual professor de música participou em 2019 exigiu como comprovação para o cargo de professor de música na Educação Básica, a carteira de músico da Ordem dos Músicos do Brasil - OMB.

*Então, depois que eu passei no concurso [processo seletivo], que eu fui chamado, aí eles me pediram a carteira de músico [...], um DVD comigo tocando, por acaso eu fiz um numa festa que eu toquei com a minha banda aqui [...]. E aí me exigiram a carteira de música, o DVD e me exigiram também o diploma, essas três coisas.* (Professor 2).

O processo seletivo para contratação de professores de música Admitidos em Caráter Temporário - ACT do qual relata o Professor 2 ocorreu em duas etapas. A primeira correspondeu a uma prova teórica trazendo conteúdos relacionados à música e conhecimentos gerais, bem como uma prova prática mediante banca de avaliação conforme informou o professor.

*Eles fizeram os desenhos de umas partituras para gente colocar as notas, me perguntaram quais eram as principais notas musicais, e acho que foi isso. O resto foi português, matemática, conhecimentos gerais e teve um teste prático com um pessoal que eu não sei se era de Florianópolis ou de Lages, aí eu levei o meu instrumento, levei a minha guitarra toquei uma música na guitarra e cantei, uma música no piano e cantei. Teve esse teste prático também que eu lembro, para os candidatos para música. (Professor 2).*

Conforme estabelecido no edital de processo seletivo 01/2019 (BOM JARDIM DA SERRA, 2019) do qual o Professor 2 foi aprovado, o edital oferece uma vaga com a nomenclatura “Professor de Música” com carga horária prevista de 30h. No item “Habilitação/Escolaridade Exigida” o edital traz as seguintes exigências:

Superior específico em Música, com registro no Ministério da Educação – MEC ou **notória especialização**, apresentando a documentação abaixo relacionada: a) comprovação de estudo através de certificados de cursos referentes ao componente curricular do Processo Seletivo; b) comprovação de experiência profissional como músico com experiência mínima de 1 (um) ano; c) obras de autoria própria; d) Carteira de Músico. (BOM JARDIM DA SERRA, 2019, p. 6-7).

A habilitação para o cargo de professor de música exigida pelo processo seletivo está em desacordo com parte da legislação educacional vigente bem como o perfil desejado na formação de professores de música que atuam na Educação Básica. Quando se refere “superior específico em música” não delimita, “licenciatura em música” correspondente à disciplina oferecida, sendo esta a formação adequada para professores de música que atuam na Educação Básica, considerando que a legislação educacional vigente conta com Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música (BRASIL, 2004a) os quais preparam professores para atuar na Educação Básica. Além disso, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica definidas pela Resolução nº2 de 2016 (BRASIL, 2016b) apontam em

seu artigo 1º, parágrafo 2º que “Compete às Secretarias de Educação: VII - realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música”. (p. 1).

No entanto existe uma contradição em relação às orientações supracitadas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) que permite esta interpretação garantindo que a Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim da Serra estabeleça estas exigências. No título VI, que trata “dos profissionais da Educação”, o artigo 61 da LDB aponta que “consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são”,

**profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional**, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...] (BRASIL, 1996, art. 61, IV).

Em contraponto a essa informação que garante legalidade nos modos de contratação de professores de música no Edital 01/2019 lançado pela Secretaria de Educação de Bom Jardim da Serra, o Artigo 62 da LDB estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Considerando essa dupla orientação da LDB quanto ao perfil do professor, a vaga para professor de música oferecida pela Secretaria de Educação entra no mérito interpretativo da legislação, definido e amparado pela autonomia que as escolas e Secretarias de Educação possuem, garantida pela própria LDB em seu artigo 15: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa”. Autonomia e interpretação estas que se repetem naquela secretaria como a exemplo do último edital consultado para seleção de professores em caráter temporário publicado em novembro de 2021, o qual traz as mesmas exigências para contratação de professor de música cobradas no edital lançado em 2019.

Na perspectiva do contexto da prática (BOWE et al., 1992) onde as orientações educacionais pensadas e definidas nos contextos de influência e produção de textos políticos são interpretadas e recriadas a partir da ótica dos sujeitos que se encontram na

condição de interpretar e aplicar as orientações dos textos políticos, ocorrem: “mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Na perspectiva da teoria da atuação política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) a interpretação, no caso da Secretaria de Educação de Bom Jardim da Serra, influencia na implementação do que está previsto nos textos de orientação política, refletindo em ações distintas na prática. Na teoria da atuação política leva-se em conta a autonomia das escolas nas escolhas e definições das políticas locais. “A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Os resultados da tradução da política no contexto da prática para a ação dependem da interpretação dos sujeitos que integram o contexto da prática.

Nas “atribuições do cargo” para “professor de música” o edital 01/2019 define o seguinte: “Ministrar aula na especialidade ou disciplina constante em seu histórico escolar ou currículo profissional correspondente à sua formação musical.” (p. 71). Nesse sentido, o edital está amparado pelo artigo 61 da LDB mencionado acima. O item deste edital que traz os “conteúdos de conhecimentos específicos por cargo” para a prova específica de música no processo seletivo, define para o cargo de professor os seguintes conteúdos:

História da Música: compreensão dos períodos/estilos da história da música e das principais características. Linguagem e Teoria Musical: conhecimentos sobre os elementos da linguagem e das formas musicais; a função destes elementos para a decodificação da música. Pedagogia e práticas do ensino da Música: noções básicas sobre o ensino de música; pedagogos musicais e suas metodologias. Noções de grafias musicais: escalas, notas, acordes, tempo, ritmo, harmonização. Regência como liderança. Regência no contexto histórico. Aspectos estilísticos aplicados à prática da regência. Técnica básica de marcação. Técnica vocal aplicada ao coro. Escolha e estudo de repertório. Planejamento de ensaio. Peculiaridades da regência vocal e instrumental. Famílias e conjuntos instrumentais e vocais. Noções de instrumentação. Regência e educação musical. Didática Geral. Planejamento educacional; projeto político-pedagógico; sistema de ensino; sistema de avaliação do rendimento para a progressão escolar do educando. Currículo Escolar. Direitos de Aprendizagem do aluno; Relacionamento Professor x Aluno, Função e papel da escola. Constituição da República Federativa do Brasil. Com as Emendas Constitucionais. Dos Princípios Fundamentais - Art. 1º a 4º. Dos Direitos e Garantias Fundamentais - Art. 5º a 17. Constituição Federal, na parte referente à Educação (artigos 205 a 214). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 LDB - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Lei Orgânica do Município e emendas. Noções de Informática Básica: Windows, Word, Excel e Navegadores de Internet. (BOM JARDIM DA SERRA, 2019, p. 52-53).

Os conteúdos exigidos na prova de seleção para professor de música não condizem com as exigências estabelecidas na titulação do professor nem com os conteúdos aplicados na prova, conforme relatou o Professor 2, que informou ter mais conteúdos de conhecimentos gerais em comparação aos conteúdos específicos da linguagem musical. Nota-se que entre os conteúdos exigidos na prova, o edital não traz a BNCC nem a Proposta Curricular do Estado já em debate naquela Secretaria de Educação nesse período.

Na mesma perspectiva do edital de seleção ocorrido em 2019, a Secretaria de Educação de Bom Jardim da Serra lançou um novo processo seletivo em 2021 prevendo uma vaga para professor de música. Assim como no edital anterior em 2019, o Edital 013/2021 disponibiliza uma vaga de nível de ensino superior para o cargo de “Professor de Música” com carga horária de 30h, onde os requisitos para pleitear a vaga são: “Superior específico em música, com registro no ministério da educação – MEC, ou notória especialização, apresentando a documentação prevista no item 1.6 do presente edital” (BOM JARDIM DA SERRA, 2021, p. 6). O item 1.6 mencionado informa:

A documentação necessária para o cargo de Professor de Música é: a) comprovação de estudo através de certificados de cursos referentes ao componente curricular do Processo Seletivo; b) comprovação de experiência profissional como músico com experiência mínima de 1 (um) ano; c) obras de autoria própria; d) carteira de músico. (BOM JARDIM DA SERRA, 2021, p. 7).

Ainda que esteja previsto no edital uma vaga de nível superior para o cargo de professor de música, os requisitos de escolaridade se contradizem ao mencionar o aceite à comprovação de “notória especialização” mediante “comprovação de experiência profissional como músico com experiência mínima de 1 (um) ano”. Há um desacordo com a legislação específica que trata do ensino de música na Educação Básica, a qual aponta para formação específica em nível de licenciatura na área de atuação, conforme já mencionado acima. Esse ponto em particular nos remete ao veto da extinta lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) a qual trazia em seu artigo segundo e parágrafo único: “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”. As razões do veto informam que:

Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam

impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. (BRASIL, 2008).

De alguma forma, as interpretações da Secretaria de Educação de Bom Jardim da Serra seguem a mesma linha interpretativa do argumento apresentado no texto que foi vetado da extinta lei 11.769/2008, interpretação esta que vem se repetindo entre os editais de processo seletivo para professores de música. Cabe ressaltar que as interpretações são, assim como aponta o referencial teórico desta pesquisa, diversificadas. Além disso, as Secretarias de Educação possuem autonomia para estabelecer as definições no âmbito dos seus processos seletivos. Com isso, ainda que divergindo das orientações educacionais que tratam do ensino de música na Educação Básica, as Secretarias de Educação e Unidades Escolares estão amparadas pela legislação maior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996). Também cabe ressaltar que este edital trata de processo para contratação temporária, o que poderia conduzir a diferentes exigências caso o edital fosse para professor efetivo.

Na “descrição das atribuições” para “professor de música” estabelecidas no edital 013/2021, são definidas diversas atribuições administrativas e pedagógicas, sem mencionar nada relacionado à música especificamente, ainda que o subtítulo informe “atribuições para professor de música”. Para todos os cargos de professor são cobrados conteúdos de matemática e português, além de trazer um item com conteúdos comuns para todos os cargos de professor. Já os conteúdos de “conhecimento específicos” são os seguintes:

Tendências Pedagógicas da Arte na Educação; Relação ensino/escola/legislação; A teoria versus prática em Arte na escola; Metodologias e concepções do ensino de Arte; Tendências Pedagógicas da Arte na Educação; Arte aliada à BNCC; Metodologias do ensino de Arte; Arte e Educação Inclusiva; Os Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino de Artes; Planejamento das aulas e conteúdos; Avaliação em Arte/Educação; História da Arte Educação e suas determinantes socioculturais; História da arte universal; História da arte do Brasil; Cultura popular e Cultura de Massa; Contribuições da Arte na formação do ser humano; A dança e a música nos diferentes povos; Os diferentes sentidos da música nas culturas; O corpo como suporte da música e da dança; A música e a arte nos espaços urbanos; Música: Movimentos Artísticos e a música; A Arte Urbana; Elementos de visualidade e suas relações; comunicação na contemporaneidade; A Cultura Hip Hop – Rap, Breakdance e DJs; As mulheres na música; A minoria e a música; Os instrumentos musicais acústicos, elétricos e eletrônicos; Instrumentos musicais: história, técnicas, características; A arte plástica e sua relação com a música; Arquitetura, coreografia e composição musical; Música Popular Brasileira; Música e Folclore Brasileiro; Danças de Roda/Circular e a música; A Ciranda e o Jongo; O Samba; Carnaval e Músicas das Escolas de Samba; Instrumentos de Percussão na música afro; A arte na Ditadura Militar

Brasileira: música de protesto, principais cantores/compositores; uso de metáforas nas canções; Música de protesto no Brasil e no Mundo ao longo da história e na atualidade; A Publicidade e Propaganda – Jingles; Chorinho; Instrumentos de Corda – A Viola Sertaneja e o Berimbau; Estilos/gêneros Musicais; tipos e características de instrumentos musicais; História da música; A paisagem sonora e a música descritiva; O Samba e a Bossa Nova; O Movimento Tropicalista; História da educação musical no Brasil e no mundo; Principais autores da educação musical; Parâmetros do som: escalas maiores, escalas menores (harmônica, melódica e natural), escalas relativas, escalas homônimas; graus modais e tonais; Intervalos: - classificação; inversão; simples e compostos; melódicos e harmônicos; Compassos simples, compostos, alternados, correspondentes (unidades de tempo e de compasso); sinais de alteração; Síncopa e contratempo; quiáteras por aumento e diminuição; semitons cromáticos e diatônicos; tons vizinhos, afastados, homônimos; modulação (notas comuns e diferenciais); acordes de 3 e 4 sons - classificação e inversões; escala cromática maior e menor; enarmonia; escala geral - vozes; transposição; noções de harmonia e instrumentação. Instrumentos musicais: diferenças, materiais, história, etc.; Percussão erudita; Percussão popular; Canto erudito; Canto popular; Iniciação musical; Teoria e percepção musical; Harmonia e análise musical; Harmonia popular e arranjo; História da música popular e tradições populares brasileiras; Sonorização e gravação; Editoração musical; Efeitos sonoros; Sonoplastia; Regência de orquestra; Regência de banda; Regência de coro; Canto coral; Expressão cênica e corporal. (BOM JARDIM DA SERRA, 2021, p. 67-68).

Diferente do edital anterior lançado em 2019, o edital 013/2021 exige entre os conteúdos específicos para vaga de professor de música uma variedade maior de conteúdos para uma prova objetiva de múltipla escolha com cinco alternativas para cada questão distribuídas entre 5 questões de português, 5 de matemática e 10 questões específicas. Entre as específicas, para além dos conteúdos musicais, entram também questões relacionadas ao campo da Educação de forma abrangente, bem como as atribuições determinadas para todos os cargos de professor previsto no edital. Assim, entre as 10 questões denominadas específicas, nem todas são da área da música. Chama atenção o expressivo número de temas e pontos relacionados à prova específica de música, conforme citado integralmente acima. O mesmo número expressivo de pontos específicos se repete nos itens sobre a “atribuição dos professores de música” e “conteúdo comum para todos os cargos de professor”, o que exige dos candidatos uma considerável dedicação na preparação e estudo para uma prova de vaga temporária onde os professores aprovados podem atuar até dois anos correndo o risco de terem seus contratos rescindidos antes do vencimento previsto, além do baixo salário ofertado no edital para atuação de 30h, o qual entre o Edital 01/2019 e o Edital 013/2021 não sofreu reajuste.

Além do número expressivo de pontos e temas apresentados pelo Edital 013/2021, entre estes pontos são mencionadas questões relacionadas ao campo da arte. Considerando que a vaga é direcionada especificamente para uma disciplina de música,

os conteúdos mencionados fogem da área de formação dos professores licenciados em música, levando em conta que entre os conteúdos exigidos nem todos são contemplados em seus cursos de formação, ainda que a música integre o campo da arte. A efeito de destaque, o trecho citado a seguir é um recorte dos conteúdos de música supracitados, onde os termos comentados estão destacados em negrito.

**Tendências Pedagógicas da Arte na Educação;** Relação ensino/escola/legislação; **A teoria versus prática em Arte** na escola; **Metodologias e concepções do ensino de Arte;** **Tendências Pedagógicas da Arte na Educação;** **Arte aliada à BNCC;** **Metodologias do ensino de Arte;** **Arte e Educação Inclusiva;** Os **Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino de Artes;** Planejamento das aulas e conteúdos; Avaliação em **Arte/Educação;** **História da Arte Educação** e suas determinantes socioculturais; **História da arte universal;** **História da arte do Brasil;** Cultura popular e Cultura de Massa; **Contribuições da Arte na formação do ser humano;** **A dança e a música** nos diferentes povos; [...] (BOM JARDIM DA SERRA, 2021, p. 67).

Já os pontos especificamente relacionados à música pertencem na sua maioria ao campo mais amplo, não estando direcionado a questões relacionadas à área da Educação Musical a qual se debruça ao ensino de música e suas diversas possibilidades, entre estas a música na Educação Básica. Ou seja, o perfil de professor de música desejado pela Secretaria de Educação de Bom Jardim da Serra é voltado para o músico, instrumentista, sem necessariamente formação pedagógica em curso de licenciatura onde são preparados os professores de música que atuam na Educação Básica. As exigências do Edital 013/2021 são: “a) comprovação de estudo através de certificados de cursos referentes ao componente curricular do Processo Seletivo; b) comprovação de experiência profissional como músico com experiência mínima de 1 (um) ano; c) obras de autoria própria; d) carteira de músico”; juntamente com uma diversidade de conteúdos relacionados à música dos quais são bem específicos da *performance* musical e não da educação musical, a impressão é de uma vaga que não corresponde a de professor de música para Educação Básica e nem de um professor polivalente, mas sim de um músico polivalente.

Na prática, as aulas de música oferecidas na escola de Bom Jardim da Serra condizem com o perfil definido pelos editais de contratação. Sendo o Professor 2 um músico profissional que atua há mais de trinta anos e possui a carteira de músico exigida no processo seletivo para professor de música. Na Educação Básica, sua experiência como professor de música se deu a partir de 2019. Sua formação na área da música é voltada para *performance* musical tendo concluído um curso técnico em guitarra elétrica

em uma escola particular de música. Assim, o perfil do professor está contemplado no perfil solicitado pelos editais de contratação que buscam um músico com experiência musical e não um educador musical licenciado na área. O perfil do professor previsto nos editais de seleção para professores de música da Secretaria de Educação de Bom Jardim da Serra está amparado pela LDB no sentido interpretativo da lei bem como pela autonomia da secretaria, sendo assim, legalmente não descumpre as orientações da lei maior que rege a Educação Básica. No entanto, diverge das orientações específicas que tratam do ensino de música na Educação Básica, ficando a escolha do perfil do professor de música novamente a critérios interpretativos das Secretarias de Educação e Unidades Escolares.

Quanto à atuação, o professor informou ter autonomia para elaboração do seu planejamento, muitas vezes desenvolvendo um trabalho intuitivo junto às turmas dependendo do perfil de cada uma, bem como o dia das aulas. Quando questionado sobre suas concepções metodológicas e organização dos conteúdos trabalhados o professor relatou:

*[...] eu vou passando de turma em turma. Eu levo violão, levo o notebook, o livro do Paulinho Nogueira eu levo comigo, eu levo uma caixa de som. As vezes eu levo uma música e eles não conhecem a música, então eu levo a música original e solto a música, e mostro para eles o tempo, o compasso, os breaks, e vou explicando né, claro, que tudo isso não dá para fazer numa aula. Por exemplo, para eles aprenderem uma música, é no mínimo quatro aulas. É um mês para ficar uma música pronta, vocal e instrumento no mínimo (Professor 2).*

Questionado sobre os recursos e materiais o Professor 2 informou providenciar seu próprio material didático e pedagógico, relatando que a Secretaria de Educação e a escola onde atua não fornecem nenhum destes materiais, mesmo tendo solicitado.

*Nada, nada. Tudo que eu levei é meu. Inclusive esse ano, quando chegaram os livros, eu pedi alguma coisa, para, por exemplo, o que eu posso fazer no primeiro ano, no segundo ano, no terceiro ano, no quarto ano, no quinto ano, no sexto ano, para eu ver e seguindo um roteiro, mas não chegaram esses livros. Porque tu sabe, no primeiro ano você ensina coisas mais simples. No segundo, no terceiro vai evoluindo conforme os anos, né. Ai eu pedi se eles conseguiriam uma coleção para mim, mas eles não conseguiram. [...]. Então, eu não sei de quem que depende na verdade. Eu vou solicitar de novo o ano que vem para fazer um trabalho melhor, eu quero sempre melhorar né então eu vou solicitar novamente. (Professor 2).*

O professor relatou certa dificuldade na elaboração dos conteúdos por turmas e faixas etárias. É importante considerar que os cursos técnicos de música que preparam instrumentistas não oferecem disciplinas voltadas para o ensino de música como ocorre nos cursos de Licenciatura em música onde são oferecidas disciplinas como Introdução a Educação Musical; Educação Musical e Escola; Didática; Didática do ensino de música por exemplo, entre outras disciplinas que trazem elementos cobrados nos editais de processo seletivo para contratação de professores para aquela rede municipal, como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação, previstas entre os conteúdos da prova de seleção para todos os cargos de professor.

O Professor 2 informou que as avaliações da disciplina de música são teóricas devido aos poucos recursos de instrumentos disponíveis na escola e o grande número de alunos em cada turma. Juntamente com as notas da prova de música costuma fazer outras duas avaliações conforme relato a seguir.

*Eu faço três tipos de avaliação, comportamento, caderno, os cadernos em dia com a música, e as provas né, eu faço prova também, então são três avaliações. Digamos que o aluno tem um caderno organizado, ele é comportado, e ele faz uma prova, digamos que ele tirou 5 na prova, eu dou a média porque ele tem o caderno todo organizado, ele é comportado, ele tem boa vontade, mas ele conseguiu 5, mas aí eu passo para 7, mas o aluno que não quer nada eu também dou nota 0, 1, 2. (Professor 2).*

Sendo a música uma disciplina prevista na matriz curricular daquela Unidade Escolar, o professor faz avaliações regulares a fim de lançar junto às notas das demais disciplinas.

*Ali a disciplina música é obrigatória. O aluno tem que estudar, tem que aprender, mesmo que ele não goste. Você pode não gostar de português, mas tem a disciplina de português, você não gosta, mas tem que estudar e aprender para poder passar, igual ali, a música tem que estudar para aprender e poder passar, porque eu não tiro a nota de ninguém e não dou para ninguém. (Professor 2).*

Para além das aulas de música ministradas na matriz curricular, a escola oferece aulas de música no turno da noite ministradas pelo mesmo professor. Segundo informou a Gestora 1, “o professor ensina guitarra, violão e flauta, daí a gente está montando um coral, mas aí a pandemia chegou e nos deixou na mão”. As aulas de música ofertadas no contraturno são opcionais, oferecidas de forma individual e coletiva. Já o grupo coral mencionado pela Gestora 1 estava em processo de criação e funcionaria também no

período noturno. Segundo o Professor 2, as aulas oferecidas no contraturno foram uma alternativa para atender os alunos que muitas vezes não conseguiam acompanhar as aulas na matriz curricular devido à falta de instrumentos, o grande número de alunos por turma entre outras dificuldades relatadas pelo professor.

*Aí eu montei um coral para igreja, eu fiz aulas extras de instrumento para os alunos que, tu sabe, que numa sala de aula com 30 alunos de uma sala pequena como é do nosso colégio [escola], é difícil ensinar um instrumento. Então nós montamos um programa, para depois do horário da aula ensinar um instrumento para eles. (Professor 2).*

Segundo o Professor 2 as aulas complementares de música oferecidas no contraturno foram positivas, no entanto com o isolamento social devido à pandemia as aulas oferecidas no contraturno foram suspensas, mantendo apenas as aulas curriculares de maneira remota. Estas, onde já vinham sendo trabalhadas conteúdos teóricos, foram mantidas na mesma perspectiva durante as aulas remotas.

*No ano passado, nós tivemos um projeto que era assim. Na sala de aula eu dava música teórica. Às seis horas da tarde os alunos vinham aprender violão, depois da hora da aula, depois do horário curricular, mas esse ano não foi aprovado o projeto, até não deu tempo né. Eu não culpo nem a escola nem a secretaria porque isso aí [a pandemia] pegou todo mundo de surpresa né. Eu sei, eu estou consciente de que os alunos não estão aprendendo nem 25% do que eles aprendiam presencial, isso aí eu te garanto. Porque assim, uma disciplina quando é obrigatória, mesmo que você não goste, tu estuda para aprender, então a minha disciplina é obrigatória, e presencial, ótimo. Eles fazem as atividades, mas, coitados, eles não têm noção, é muito complexo, música é muito difícil. (Professor 2).*

Mediante as dificuldades relatadas pelo professor, as aulas oferecidas no contraturno foram uma alternativa positiva para que os alunos pudessem aproveitar as aulas de música com maior qualidade. Cabe refletir que, em uma realidade desejada de ensino de música de Educação Básica, contar com a música oferecida como disciplina na matriz curricular é um ponto positivo e desejado pelos professores de música bem como sinalizado pela literatura da área (FRANÇA, 2006; FIGUEIREDO, 2007; SOARES, SCHAMBECK e FIGUEIREDO, 2014; BARBOSA, 2016; PERES, 2017; SANTOS, 2019; CARVALHO, 2020b). As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica prevê uma disciplina de música na Educação Básica, onde o contexto ideal desejado seria uma disciplina para cada uma das quatro linguagens com professores licenciados atuando cada qual na sua

formação específica. Na rede municipal de ensino de Bom Jardim da Serra podemos encontrar estas particularidades sendo previstas na matriz curricular com as disciplinas de música e artes visuais separadamente ministradas por professores com formação na área. No caso da música a formação exigida não condiz com os indicativos da literatura da área, mas há de se considerar o contexto como um avanço positivo. Mesmo com este contexto, a organização da escola que reflete nas aulas, ocorre de tal maneira que, para que sejam complementadas as aulas de música são oferecidas aulas extras no contraturno.

#### 4.3 OS MODOS DE OFERTA DO ENSINO DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO JOAQUIM

Em São Joaquim a música na rede municipal de ensino é oferecida através de oficinas de música em atividades de contraturno. Nas oficinas são contemplados os estudantes que permanecem em tempo integral em uma das escolas da rede, sendo nesta escola a participação obrigatória nas oficinas de música. Nas demais escolas que oferecem oficinas de música a participação é opcional. Nas oficinas de contraturno são oferecidas aulas de prática de instrumentos e práticas de conjunto, além de um coral onde reúnem-se os alunos dos três professores efetivos de música que atuam na rede, sendo as aulas e ensaios do coral individuais com cada professor(a), reunindo os grupos em grandes ensaios quando se preparam para apresentações.

A rede municipal de ensino de São Joaquim é a única entre as demais redes consultadas na região da serra catarinense que conta com professores(as) de música efetivos em vagas específicas. Ainda que possua essa particularidade, a rede não oferece aulas de música no currículo. O Edital de Concurso Público nº 001/2008 disponibilizou uma vaga para o “cargo de professor de música” com carga horária de 40h. As etapas deste concurso para vaga de professor de música contaram com prova escrita e posteriormente apresentação de documentos. Como pré-requisito o concurso exigiu “habilitação necessária para posse” correspondente a “Ensino Médio + curso específico na área”. O “conteúdo programático” exigido para “área do magistério” no que se refere “conhecimentos específicos” para o cargo de “professor de música” traz os seguintes conteúdos: “Música: Conceitos e generalidades, fatos históricos, sua importância no contexto social e educacional no Brasil e no Mundo; Correntes - estilos; Correlação da música com as demais disciplinas; Metodologia utilizada pela música para a formação do homem.” (SÃO JOAQUIM, 2008, p. 16).

Este mesmo Edital de Concurso público, 001/2008, traz a nomenclatura, no item “nome do cargo”, o termo “Orientador de Música”, separadamente do cargo para professor de música, no entanto, a vaga para música é apenas uma. Para o cargo de Orientador de Música, função a qual o professor de música deve cumprir ao assumir a vaga, o Edital 001/2008 traz entre os “Conhecimentos Programáticos Específicos” os mesmos itens previstos para o cargo de professor de música acrescentando o item “noções básicas de informática” conforme segue: “Música: Conceitos e generalidades, fatos históricos, sua importância no contexto social e educacional no Brasil e no Mundo; Correntes - estilos; Correlação da música com as demais disciplinas; Metodologia utilizada pela música para a formação do homem; noções básicas de informática”. (SÃO JOAQUIM, 2008, p. 16). Ainda que sejam confusos os termos “professor de música” e “orientador de música”, a vaga é a mesma, sendo “professor de música” a vaga e “orientador de música” a função que deverá desempenhar.

O referido Edital não define especificamente a formação exigida para o cargo de professor de música, não mencionando, por exemplo, a formação mínima em licenciatura, sendo vago o item seguinte à prova escrita onde menciona “habilitação necessária para posse” com a exigência de “Ensino Médio + curso específico na área”. Esta exigência sugere uma interpretação onde um curso técnico de nível médio em música poderia ser válido para tomar posse. De fato, algumas vagas deste edital exigem claramente a formação em nível superior, como é o caso da vaga para professor de Artes prevista no mesmo edital, onde são ofertadas 5 vagas com carga horária de 20h cada, sendo “Licenciatura Plena na área” a formação exigida para o cargo de professor de Artes. Chama atenção no edital o item que define os “conteúdos programáticos para a área de Artes” os quais são os mesmos para professor de música, trocando os termos “música” por “Artes” conforme segue: “Artes: Conceitos e generalidades, fatos históricos, sua importância no contexto educacional no Brasil e no Mundo; Correntes; Correlação das Artes com as demais disciplinas; Metodologias utilizadas pelas Artes para formação do homem. (SÃO JOAQUIM, 2008, p. 16)”.

Nesse sentido, a vaga disponível para professor de música no Edital 001/2008 não exigia especificamente formação em licenciatura, diferente das demais disciplinas como exemplificado na vaga para professores de Artes. O termo “Orientador de Música” complementando as informações do cargo de professor de música pode justificar os modos de oferta do ensino de música na rede municipal de São Joaquim, pois as aulas de

música são oferecidas por meio de oficinas de música e práticas coletivas no contraturno. Sendo assim, a vaga exigida vem ao encontro dos modos de oferta identificados naquela rede municipal, os quais serão detalhados mais à frente. Cabe ainda informar que a Professora 3, participante desta pesquisa, foi aprovada no referido concurso correspondente ao Edital 001/2008.

É importante considerar que em 2008 o contexto em torno das discussões do ensino de música na Educação Básica era distinto dos dias atuais. Há que considerar ainda que o Edital 001/2008 foi lançado em janeiro do referido ano; posterior a esta data, em 18 de agosto de 2008, foi aprovada a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) que alterou a LDB 9.394/1996 “para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica.” (BRASIL, 1996), impulsionando as discussões em torno do Ensino de Música na Educação Básica. O que significa que ainda antes da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica estabelecido pela lei 11.769/2008, a rede municipal de ensino de São Joaquim apresentava um movimento de inserção da música nas escolas municipais ofertando uma vaga para cargo efetivo de professor de música.

Com intervalo de 10 anos, a rede municipal de São Joaquim ofertou em 2018 mais uma vaga em concurso público para professor de música. Entre este período, os(as) professores(as) de música participantes da pesquisa que atuam na rede municipal de São Joaquim informaram que a Secretaria de Educação lançava de tempo em tempo, processos seletivos com vagas para professor de música em caráter temporário. O Edital de Concurso Público 02/2018 (SÃO JOAQUIM, 2018), diferente do Edital 001/2008, define como “Habilitação Mínima” para o cargo de professor de música que o candidato seja “Portador de Certificado de Conclusão de Licenciatura Plena com habilitação na área”. Para a vaga de professor de música o processo de seleção ocorreu em três etapas, sendo “prova objetiva, prova de títulos e prova prática”. Disponibilizando uma vaga mais cadastro reserva, o edital 02/2018 definia carga horária de 40h para o cargo de professor de música. Nos “conteúdos específicos por cargo” o edital define os seguintes conteúdos para a prova referente à vaga de professor de música:

Lei Complementar municipal nº 4.183/2013, Lei Complementar municipal nº 4.534/2018, Lei Complementar municipal 4.333/2015, Lei Complementar municipal 4.557/2018. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Fundamental. Lei nº 9394/96 - LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei Orgânica do Município de São Joaquim/SC. Tendências Pedagógicas. Concepções de aprendizagem. História da Música no Brasil; Alguns dados sobre o som; As notas musicais; O pentagrama Exercícios de

automatismo das notas musicais; Linhas Suplementares; A pulsação; Como funcionam os grupos musicais; As propriedades do som; Atividades para debater; As propriedades do som e a partitura; Duração, Longo e Curto; Gráficos e simbologias rítmicas Notação musical–Ritmo; Notas ligadas e pontuadas; Grafia do ritmo; Compassos Indicação numérica dos compassos; A tabela de simbologias rítmicas; Fórmula de compasso e figuras rítmicas (A história da família real); Tom e semitom; Soma de tons e semitons; Digitação básica para instrumentos de cordas, sopros e teclados de percussão; Escala diatônica; Como se designam as notas de uma escala (Tônica, s, m, s, d, s). Educação no mundo atual, Relacionamento Professor x Aluno, Função e papel da escola. (SÃO JOAQUIM, 2018, p. 22).

Entre os conteúdos específicos para o cargo de professor de música, nota-se uma mudança significativa entre o Edital 001/2008 e o Edital 02/2018. Enquanto o primeiro traz rápidas e abrangentes informações em relação aos conteúdos musicais, o segundo traz conteúdos mais detalhados e específicos. Juntos aos conteúdos relacionados à música, o segundo edital traz também conteúdos relacionados à legislação municipal, à BNCC, à LDB de 1996, ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e temas relacionados a tendências pedagógicas de maneira ampla, não delimitando o campo da música especificamente. Cabe informar que a vaga de cadastro reserva prevista no edital 02/2018 não foi preenchida, sendo aprovada nesse concurso a Professora 4, participante da pesquisa. Em relação ao edital de concurso público do qual se efetivou o terceiro professor daquela rede participante da pesquisa, o Professor 5, não conseguimos acesso ao documento, pois o concurso ocorreu há 27 anos atrás. Segundo relato do Professor 5, a vaga foi direcionada para professor de música, sendo disponibilizada uma vaga. O concurso não exigiu formação específica, a prova foi objetiva e ele foi o único inscrito para a vaga.

Os modos de oferta do ensino de música na rede municipal de ensino de São Joaquim a partir das contribuições dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, foram identificados como práticas de ensino em música desenvolvidas em “oficinas de música”, nomenclatura usada pelos participantes da pesquisa condizendo com a função de “Orientador de Música” prevista no Edital 001/2008. Nas oficinas de música são oferecidas aulas práticas de instrumento e canto no contraturno. As oficinas de música acontecem em 4 escolas da rede. Uma escola oferece aulas regulares em um período e oficinas diversas em outro, sendo a música uma das oficinas oferecidas juntamente com oficinas de dança, teatro, informática e esporte. Nesta escola atuam os(as) Professores(as) 4 e 5. Além desta escola, a Professora 4 atua em mais uma escola da rede com carga

horária de 20h em cada uma. A Professora 3 atua em duas escolas também com carga horária de 20h em cada uma. O Professor 5 cumpre 40h em apenas uma escola.

Conforme explicou a Professora 3, as aulas de música “*são oficinas, são no contraturno. Não atende a turma inteira, não está no currículo, a gente não avalia. A gente avalia o progresso deles para nós termos um controle do processo, mas não é obrigatório essa parte de avaliação, de registro*”. Essa dinâmica nos modos de oferta do ensino de música na rede permite ampla autonomia dos(as) professores de música para organizar planejamentos de aula, não sendo “obrigados” a seguir um planejamento rígido. Conforme informou a Professora 3, “*nós sempre ficamos muito livres, com o nosso trabalho nunca foi feito [formação específica para música] nunca tivemos uma diretriz [...]. Para nós da música, é uma coisa mais livre, bem light sabe, não tem essa exigência toda não*”.

A Professora 3 atuou em diversas escolas e projetos da rede municipal de ensino, inclusive em escolas itinerantes localizadas em áreas rurais do município. Naquele contexto em que os dias e horários das aulas são diferenciadas da aula curricular oferecida nas escolas localizadas no município, as aulas de música eram encaixadas entre as demais aulas da escola itinerante. As aulas de música aconteciam semanalmente. Conforme informou a Professora 3, “*foi feito por turma, era do segundo ao quinto ano. Eu ia uma tarde só, dava uma aula em cada turminha, uma vez por semana*”.

Na escola itinerante os alunos participavam de todas as atividades e aulas oferecidas na escola. Assim, a participação nas aulas de música era obrigatória, diferente das aulas de contraturno em outras escolas onde a Professora 3 atuava. Segundo a Professora 3, “*por ser no contraturno, eles vão porque gostam de estar lá, diferente da obrigatoriedade do currículo*”. Cabe informar que esse relato foi evidenciado por todos(as) os(as) professores(as) participantes da pesquisa. Prosseguindo, a Professora 3 relatou que a dinâmica das aulas de música na escola itinerante era adaptada para inserir as aulas de música conforme segue o relato: “*Só que daí é aquele caso assim, que a música não está no currículo, não tá lá na grade dos horários. Tinha que tirar uma aula de português da professora da turma para poder colocar uma aula de música, aí a outra professora também queria porque a professora tinha uma folga*”. Devido a instabilidade das aulas de música na escola itinerante, as aulas ocorreram por apenas um ano.

Segundo a Professora 3, as oficinas de música são melhores aceitas pela comunidade escolar, alunos e pais. Diferente da experiência profissional atuando na

escola itinerante onde os alunos eram “obrigados” a participar de todas as aulas, inclusive as aulas de música. Nas oficinas de música, como informou a professora, as atividades são opcionais, promovendo uma seleção natural entre os interessados. As oficinas apresentam um “resultado” mais eficiente na visão dos pais e gestores(as), pois possibilitam apresentações musicais por ser as oficinas de música voltadas para prática de instrumentos composta de alunos assíduos e comprometidos por ser opcional.

*Acaba que a gente vira meio animador de festa. Dia das mães tem que se apresentar, festa junina tem que se apresentar, então é aquela coisa assim né, tem que mostrar o resultado deles tocando. Os pais querem ver a criançada tocando. É diferente da música na sala de aula né, porque lá você vai pegar e trabalhar tudo. (Professora 3).*

O relato acima da Professora 3 vem ao encontro das concepções trazidas nos capítulos anteriores onde mencionamos a diversidade de interpretações das escolas e Secretarias de Educação em relação à música. No caso relatado pela Professora 3, seu trabalho é em grande parte direcionado para apresentações em datas comemorativas. Independente do desenvolvimento musical dos alunos nas oficinas de música, os(as) professores(as) da rede municipal de São Joaquim relataram a mesma exigência das escolas que atuam, bem como da Secretaria de Educação. Naquela secretaria as concepções e elaborações das aulas de música ficam a cargo de cada professor(as), mas as apresentações (resultados) são obrigatórias, independentemente dos conteúdos e métodos de trabalho escolhidos pelos(as) professores(as), sendo este relato informado pelos(as) Professores(as) 3, 4 e 5. Seguindo esta linha dos modos de oferta do ensino de música na rede pública municipal de São Joaquim, a Professora 3 informou que as exigências relacionadas a conteúdos musicais ocorrem no currículo na disciplina de artes: *“Aqui quem está sendo forçado nessa turbulência, é o professor de arte que tá dando a parte de música dentro do conteúdo deles sem saber direito né. Aqui é o que acontece. [...] é no currículo, é onde eles têm que dar conta da música que tá lá no meio.*

No âmbito da coleta de dados na rede municipal de São Joaquim, focamos as entrevistas com os(as) professores(as) de música, levando em conta o contexto do qual são efetivos no cargo, sendo esta condição de concurso público para professores de música excepcional em todas as redes municipais de ensino da serra catarinense. Além disso não encontramos, como já relatado, um(a) gestor(a) daquela rede municipal que aceitasse participar das entrevistas. Levando em conta que optamos em manter as

entrevistas somente com os professores de música, não foi possível trazer as experiências dos(as) professores(as) de artes daquela rede municipal para reafirmar ou contrapor o relato da Professora 3 com relação aos conteúdos ministrados. No entanto, essa informação foi trazida em outro momento da pesquisa, no primeiro contato com aquela rede e posteriormente informada pelos(as) Professores(as) 3 e 4. A Professora 3 informou ainda: *“Uma coisa que eu vejo, é a dificuldade dos professores de artes visuais, no caso, trabalhar a música, trabalhar teatro também né, não só a música. De vez em quando, eles até me pedem alguma coisa assim. Mas, passa muito longe, para as crianças, não é música”*.

A experiência de atuação entre os professores de música que atuam na rede municipal de São Joaquim são semelhantes ou distintas em razão do contexto de cada escola e dinâmica das oficinas. Os Professores 4 e 5 atuam em uma escola onde as oficinas não estão previstas no currículo, no entanto, os alunos são obrigados a participar, diferente das oficinas de música ministradas pela Professora 3, bem como pela Professora 4 em outra escola que atua. A escola onde os(as) Professores(as) 4 e 5 atuam funciona em regime integral, sendo opcional o segundo turno onde são oferecidas as oficinas.

*Eles se matriculam no ensino fundamental e daí eles avisam quem vai ficar o dia todo. Na verdade, a gente fica mais com aqueles que os pais não têm com quem deixar, que vão trabalhar, entende? Daí aqueles já avisam que vão pra ficar o dia todo. A gente trabalha com uma clientela com dificuldade financeira também, é uma clientela um tanto quanto complicada, daí tem uns que vão pelo almoço sabe, ficam pra almoçar, acho que falta comida em casa até. Por isso agora na pandemia as entregas do kit alimentação né. (Professor 5).*

Os alunos que permanecem o dia todo na escola cursam as disciplinas obrigatórias previstas no currículo no período da manhã, enquanto as atividades complementares (oficinas), nesse caso também obrigatórias, são oferecidas no período oposto. Mesmo não estando interessados em participar das oficinas, que em outras escolas são opcionais, os alunos precisam frequentá-las, vindo ao encontro do relato da Professora: *“por ser no contraturno, eles vão porque gostam de estar lá, diferente da obrigatoriedade do currículo”*. Na referida escola, mesmo não sendo oferecida no currículo, os alunos precisam frequentar todas as oficinas (Música, teatro, dança, informática e esporte).

Esta experiência relatada pela Professora 3 é também relatada pelos(as) Professores(as) 4 e 5 que atuam nas oficinas. Segundo relataram, encontram dificuldades entre os alunos que não estão interessados em participar das oficinas de música, porém

naquela escola são obrigados. Segundo a Professora 4 os alunos manifestam interesse em participar apenas das suas oficinas preferidas: “*a gente tem problema por causa disso, Só que aí acaba que a direção diz, se você não participar, você não pode mais ficar para almoçar, não pode mais participar da que você gosta*”. Ainda que opcional a permanência integral daquela escola, muitos pais, em razão do trabalho, precisam matricular os filhos para ficarem o dia todo na escola. A dinâmica para os alunos que permanecem o dia todo é relatada a seguir pela Professora 4.

*[...] eles têm aula de dança, música, teatro, informática, esporte e eles tem almoço, e aí lota, acho que até por causa da comida. Então as salas estão sempre cheias. Acho que se funcionasse por afinidade, eu até abriria para as pessoas de fora vir fazer. Mas funciona por horários, eles têm que ficar tanto tempo na aula de música, depois tanto na aula esportes e às vezes lota as salas. Eu acho que se eles pudessem ir para onde tem mais vontade funcionaria melhor, sabe. Só que tem oficinas dessas que ficariam superlotadas, né, mas enfim, esse é um problema de organização da escola mesmo.” (Professora 4).*

Com a exigência da escola onde atuam os(as) Professores(as) 4 e 5 em relação à participação obrigatória dos alunos nas oficinas, bem como a exigência para que os professores prepararem apresentações musicais, o andamento das atividades se torna desafiador para os professores que precisam apresentar resultados das aulas de música. O Professor 5, que atua com aulas de música há mais tempo na rede municipal de ensino, informou que a perspectiva de aulas de música voltadas para apresentações musicais sempre aconteceu naquela rede, o que foi corroborado pelo relato da professora 3 mencionado acima. Segundo o Professor 5, na rede municipal de ensino,

*[...] sempre teve uma ótima aceitação, a música faz a diferença nos eventos da escola. Nós tínhamos até festival na escola, daí com a participação dos pais. Hoje a gente tem os eventos [...] vamos fazer uma apresentação do dia dos pais, eles vão lá, eles ficam tão felizes de ver o filho cantando, tocando, sabe? (Professor 5).*

De fato, a sensação de “animador de festa” expressa pela Professora 3 faz todo o sentido mediante o relato supracitado do Professor 5. Retomando, as demais escolas da rede municipal de São Joaquim que oferecem aulas de música, diferente da escola que oferece as oficinas em uma perspectiva integral onde os alunos precisam obrigatoriamente participar de todas as oficinas, o desenvolvimento das atividades se torna mais fluído, segundo informaram as Professoras 4 e Professor 5. Segundo as professoras, por ser opcional a participação nestas três escolas, o número de alunos é

menor em comparação à escola com atividade integral, facilitando a dinâmica das aulas e conteúdos. Assim, é possível organizar as oficinas de música com mais qualidade, segundo informaram.

*[...] na outra escola que eu faço esse trabalho de grupo de cordas, por exemplo, um dia eu vou dar aula de técnica, para estudar uma peça, eu pego cinco alunos e tento ficar com eles metade de uma tarde, senão mais, e outro dia eu vou para lá para fazer a prática de conjunto; no outro dia eu vou para lá para fazer um atendimento por horário, de cinco em cinco. Mas sempre coletivo, sempre em cima de música coletiva. (Professora 4).*

Na perspectiva da Professoras 4 e Professor 5 essa dinâmica de aula funciona melhor em comparação às aulas com número excessivo de alunos para o contexto da aula de música, onde recorrentemente faltam instrumentos para todos os alunos e muitas vezes não é possível atender as dúvidas e dificuldades pontuais entre os estudantes. Já o Professor 5 que atua em apenas uma escola a qual os alunos são “obrigados” a participar, como mencionado acima pelos(as) professores(as), sendo as turmas consideradas numerosas para o contexto da aula de música, relata ser um dos maiores desafios para desenvolver um bom trabalho.

*Uma coisa que é complicado, é tu trabalhar a música com bastante criança, ou seja, trabalhar a música tu sabe, um batendo lá num canto, outro fazendo barulho no outro com uma turma de 30 alunos é complicado. Em 29 tu não consegue, não consegue 20. Na minha opinião é difícil você conseguir fazer um bom trabalho com 20 em uma sala. (Professor 5).*

Entre as condições de trabalho dos professores de música daquela rede municipal, o excesso de alunos por turma, juntamente com a falta de instrumentos para todos os alunos afeta consideravelmente o desenvolvimento das aulas de música. É importante considerar que na fala dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, a Secretaria de Educação bem como as Unidades Escolares orientam e reforçam respectivamente que as atividades desenvolvidas nas oficinas de música sejam pensadas para fins de apresentação. De certa forma essa perspectiva pode ser excludente, limitando e selecionando os alunos, ao contrário de atender a todos de maneira ampla garantindo o direito de acesso dos bens musicais. Esse pensamento se evidencia na fala do Professor 5 quando relata que uma das alternativas pensadas para melhorar as condições de trabalho e conseqüentemente o “resultado” nas oficinas de música, foi discutir entre os(as)

professores(as) uma maneira de selecionar os alunos. No entanto, chegam à conclusão que dessa forma promoverão a exclusão explícita de parte dos alunos.

*Por um lado, é complicado para trabalhar, só que também separar, esses vão ter música, separar por habilidades, daí tu acaba deixando um fora também, né. Isso é uma questão que a gente sempre debate quando se reúne. Qual a melhor forma de se trabalhar as oficinas, se é por habilidade ou se trabalha todas as turmas, né. Só que a gente acaba voltando a trabalhar com todas as turmas para não deixar ninguém excluído, ninguém de fora. (Professor 5).*

Para as oficinas de música nas demais escolas os alunos se deslocam para a Unidade Escolar no dia e hora da aula de música, sendo possível uma organização de maneira que as turmas não fiquem superlotadas refletindo na qualidade do atendimento aos alunos. Nesse contexto, a Professora 4 relata: *“aí não tem outras atividades, só tem a música, aí eles vão exatamente para aula de música, a gente consegue montar um horário, ah, você vem tal horário, 5 em tal horário, e depois mais 5 em tal horário. Depois da pausa a gente vai reunir todo mundo junto, aí dá para fazer assim”*.

Os(as) professores(as) de música da rede municipal de ensino de São Joaquim desenvolviam em conjunto até antes da pandemia da covid-19 uma prática coral onde reuniam os alunos de todas as escolas em que trabalhavam. Para essa atividade era permitida a participação de estudantes de escolas estaduais, privadas e da comunidade em geral. A proposta tinha como objetivo apresentar um grande grupo coral reunindo não apenas os alunos das oficinas de música dos três professores(as), mas também alunos interessados de outras escolas. Segundo a Professora 4, *“até as escolas que não tem aula de música a gente convidou para eles participarem do coral, em geral. Só que agora [durante a pandemia] é impossível”*. A prática coral no município de São Joaquim é uma tradição que vem acontecendo há pelo menos três décadas. O Professor 5 iniciou as práticas corais na rede municipal logo que ingressou na rede atendendo além das escolas municipais, grupos sociais da comunidade.

Os(as) professores(as) participantes da pesquisa informaram que a tradição musical no município, não somente das práticas corais, foi fomentada por uma escola privada de música no município que atuava em parceria com a prefeitura. Nessa escola estudaram as professoras 4 e 5 antes de cursarem licenciatura em música; posteriormente passaram a dar aulas de música na mesma instituição. Segundo o Professor 5, a chegada do maestro que fundou a escola de música na cidade impulsionou a formação de músicos,

professores de música e grupos musicais. A escola mantinha aulas regulares de música oferecendo aulas de diversos instrumentos, além de contar com um coral e uma Orquestra Sinfônica. Segundo o Professor 5, o maestro à frente destas atividades *“foi um cara que formou muitos alunos. Foi o cara que passou muita teoria musical aqui na cidade, fez a diferença de um estudo mais aprofundado de música. A partir daí valorizou esse lado de estudar mais aprofundado”*. No entanto, a parceria da escola de música com a prefeitura foi encerrada provocando o fechamento da escola. Segundo informaram os(as) professores(as), a prefeitura matinha parte das despesas da escola de música e com o encerramento da parceria, as atividades precisaram ser interrompidas.

Além da tradição de práticas corais no município, a escola de música contribuiu e influenciou as discussões em torno da música na Educação Básica, conforme relata a Professora 3:

*As coisas começaram a acontecer a partir dali, desse centro de música que agora não existe, está fechado. Justamente porque a prefeitura não repassa mais, aí acabou fechando. Então essas contratações quando a gente começou lá, a mexer com a lei da obrigatoriedade da música [11.769/2008] quem estava na secretaria é que se preocupou com isso. (Professora 3).*

A influência da escola de música de São Joaquim se estende não apenas na formação de professores de música no município, mas também inclui as discussões da obrigatoriedade da música na Educação Básica. Essas discussões colaboraram com a abertura de concurso público para professor de música em 2008 e 2018 e com os modos de oferta do ensino de música na rede municipal, os quais são desenvolvidos no contraturno em uma perspectiva de formação de grupos musicais, bem como expectativas da Secretaria de Educação de apresentação e resultados por meio de apresentações musicais. A exemplo disso a Professora 3 que ingressou naquela vaga em 2008 relatou que passou a atuar em projetos com parceria entre a prefeitura e a escola de música. *“Antes eu trabalhava com o coral municipal, com a terceira idade, com atividades assim. Aí depois cortaram os projetos e fiquei com essas minhas escolas”* (Professora 3).

A Professora 3 informou que as atividades do coral *“eram da comunidade, uma associação na verdade, o coral. A prefeitura emprestava no caso o meu serviço”*. Estes relatos apontam para a influência da escola de música de São Joaquim, bem como o perfil na oferta da vaga para professores de música conforme previsto no edital de concurso público 001/2008 para “professor de música” na condição de “orientador de música”,

incluindo os demais detalhes em relação aos conteúdos exigidos pelo edital apresentados anteriormente. Esta é uma interpretação da Secretaria de Educação quando à legislação que influenciou a abertura de concurso público para professor de música (Lei 11.769/2008) e atuação destes professores aprovados no âmbito da Secretaria de Educação que passaram a atuar em atividades extracurriculares, sendo uma das interpretações da lei em torno da oferta da música na Educação Básica identificada naquela rede municipal.

Os modos de oferta do ensino de música na rede pública municipal de São Joaquim, assim como as demais redes consultadas, possui particularidades e interpretações distintas em relação aos modos de oferta do ensino de música na Educação Básica. A particularidade dos editais de concurso público em definir um perfil para a vaga de professor de música apresenta-se diferente, sendo o primeiro edital voltado a uma vaga que não exigia formação específica em licenciatura, bem como as orientações legais referentes ao ensino de música na Educação Básica. Os conteúdos da prova para professor de música exigidos por ambos os editais também são distintos. O primeiro traz informações amplas e genéricas enquanto o segundo traz questões voltadas ao perfil de um professor licenciado em música.

Mesmo sendo distintos os modos de contratação entre os dois editais lançados pela Secretaria de Educação de São Joaquim, na prática os professores atuam em atividades de contraturno, sendo este modo de oferta uma interpretação da Secretaria de Educação dentro da sua autonomia e deliberação em decidir por este formato. Entre as particularidades dos modos de contratação de professores de música, o primeiro edital delimita a atuação do professor como “orientador de música”, diferente do segundo edital que não adota este termo nem função, trazendo mais detalhes em uma vaga com perfil para professores licenciados. Mesmo definindo perfis diferentes entre ambos os editais, a prática do ensino em música no que diz respeito aos modos de oferta não registrou mudança em um intervalo de dez anos. A Secretaria de Educação segue oferecendo aulas de música na modalidade de contraturno. Vale destacar o relato dos(as) professores(as) participantes da pesquisa quando sinalizam maiores dificuldades de trabalhar aulas de música no currículo, preferindo atuar com oficinas de música, sendo uma escolha daquela rede municipal de ensino oferecer as aulas de música neste formato.

No ponto de vista das linguagens artísticas previstas nos documentos orientadores de cunho nacional, nota-se uma interpretação distinta entre a oferta de vagas nos cargos

de professor de música e professor de artes visuais registradas nos editais de concurso público. A interpretação da Secretaria de Educação ao oferecer concurso público para professor de música e artes visuais de forma que as exigências entre ambas as vagas são consideravelmente distintas em relação as especificidades das linguagens, vem de uma interpretação relacionada com a forma que o ensino de música vem sendo historicamente oferecido no município. É evidente a influência da escola de música que atuava em parceria com a prefeitura municipal, mais especificamente com a Secretaria de Educação, que após o primeiro concurso para professor de música destinou a professora aprovada para atuar junto aos projetos daquela escola, deixando de atuar nas escolas de Educação Básica nos primeiros anos da sua atuação como efetiva. É importante reconhecer que a Secretaria de Educação possui essa autonomia, bem como o edital 001/2008 previa uma vaga nessa perspectiva.

Um ponto considerável entre os modos de oferta em relação aos editais diz respeito à diferença significativa entre os modos de contratação do perfil desejado pelo segundo edital 02/2018, sendo exigido licenciatura plena para a vaga, conteúdos específicos em nível de licenciatura em música, prova objetiva, prática e de títulos. Estas características direcionam ao perfil de professor licenciado em música para atuar na Educação Básica.

Na prática se observa autonomia dos professores em relação ao planejamento dos conteúdos, organização das atividades e distribuição das turmas e alunos, com exceção de algumas destas características na escola com atividades em tempo integral. A única exigência atual da Secretaria de Educação, segundo relataram os(as) professores(as) de música, estão relacionados às novas orientações educacionais que serão apresentadas e discutidas nos itens a seguir que trarão elementos relacionados à legislação educacional.

## **5 ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS NOS TRÊS MUNICÍPIOS SELECIONADOS**

Este capítulo discute a implementação das orientações educacionais nas três Secretarias de Educação selecionadas. Há que se considerar que o desenvolvimento da pesquisa se deu em consonância ao período de transições quanto às novas orientações educacionais, sendo estas a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017c) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). Esta última corresponde a atual Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina aderida por todas as Secretarias Municipais de Educação da região serrana catarinense. Juntamente com o período de implementação das novas orientações educacionais, deflagrou-se a pandemia da covid-19 sendo mais um fator a se considerar no processo de implementação das novas orientações.

Com relação à implementação, cabe considerar que a música já vinha sendo ofertada pelas Secretarias de Educação selecionadas antes das novas orientações educacionais supracitadas, sendo a implementação aqui tratada a partir das novas orientações educacionais que garantem, reafirmando, o ensino de música na Educação Básica. Nesse sentido a implementação diz respeito às novas orientações educacionais vigentes às quais trazem a música.

Como se deu o processo de implementação das novas orientações educacionais nas redes municipais de ensino selecionadas? A resposta desse questionamento envolve: a comunicação e diálogo dos professores de música junto às suas Secretarias de Educação; as condições de trabalho dos professores; a interpretação dos(as) professores(as) de música e gestoras educacionais sobre os modos de oferta do ensino de música em suas redes municipais de ensino; as formações para professores em suas áreas de atuação específica, bem como formação sobre as novas orientações educacionais; e, a autonomia dos(as) professores(as) quanto ao cumprimento e adaptação das novas orientações legais. Estes pontos influenciam na interpretação dos participantes da pesquisa refletindo na implementação da música a partir das novas orientações educacionais vigentes.

### **5.1 ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE LAGES**

Na rede municipal de ensino do município de Lages a implementação das novas orientações educacionais foi organizada por grupos de trabalho denominados Núcleo de

Excelência Pedagógica - NEP. Segundo relatou a Gestora 2, a Secretaria de Educação do município de Lages conta com três núcleos com funções específicas. Estes grupos foram responsáveis pela implementação das Orientações da BNCC e do Documento Curricular Estadual aprovado a partir da BNCC. Junto às novas orientações, a Secretaria de Educação encontrava-se no período de coleta de dados, elaborando uma Proposta Pedagógica com base em ambos os documentos supracitados. Para esta elaboração, a secretaria contou com os grupos de trabalho denominados NEP1, NEP2 e NEP3. Os dois primeiros grupos de trabalho encaminham suas demandas para o NEP3 que finaliza as versões de cada etapa do que foi providenciado e deliberado pelos demais grupos.

*É o NEP3 que faz toda essa orientação e também estão sempre se reunindo. Por exemplo, segunda-feira eu tenho que me reunir lá com eles [NEP3] pra ver as mudanças. Eu fiz os quadros, os documentos, eles analisam se está de acordo, se precisa mudar e daí eu dou um ok pra eles, se permanece igual ou se aquela alteração que eles fizeram está legal. A gente tá sempre em constante comunicação. (Gestora 2).*

Mesmo aderindo à Proposta Curricular do Estado, a Secretaria de Educação do Município de Lages estava à época das entrevistas elaborando uma proposta curricular do município a partir da BNCC e da atual proposta estadual. Para essa elaboração as demandas relacionadas à disciplina de arte que integra a música e as demais linguagens (artes visuais, teatro e dança) bem como artes integradas são discutidas pelo NEP2 que repassa ao NEP3. A Gestora 2 informou que as decisões relacionadas à disciplina de arte são debatidas no NEP2 junto aos professores para então repassar ao NEP3, fato que demonstra amplo diálogo na tomada de decisão quanto aos conteúdos, formatos e perspectivas pedagógicas que podem refletir nas aulas e planejamentos dos(as) professores(as). Em pesquisas anteriores sobre o ensino de música naquela rede municipal de ensino, Velho (2015) aponta que a participação e consulta dos(as) professores(as) de música era pequena. Nota-se que na gestão à frente da secretaria em 2021 os(as) professores(as) estão sendo consultados para contribuir nas decisões e encaminhamentos da Secretaria de Educação.

*[...] nas disciplinas por exemplo, arte, geografia, matemática e assim por diante, tudo que a gente vai alterar ou tiver que acrescentar a gente pede a opinião dos professores, por exemplo, se tiver que acrescentar alguma coisa nos objetivos, nas habilidades, eu mando para os meus professores também contribuírem para haver*

*essa troca, pra não ficar só a secretaria mexendo modificando sem o consenso dos professores, é feito tudo coletivamente. (Gestora 2).*

A elaboração da proposta pedagógica daquela secretaria garante a participação de todas as equipes envolvendo professores(as), formadores(as) de cada área e equipe administrativa. Ainda assim, a proposta pedagógica segue obrigatoriamente as orientações da BNCC e da Proposta Curricular do Estado levando a uma padronização que limita, por exemplo, alterações que fujam do prescrito na BNCC. Conforme relato da Gestora 2, a elaboração da proposta pedagógica que a Secretaria de Educação estava desenvolvendo na época da entrevista não apresentava mudanças significativas para além do que prescreve a BNCC.

*[...] analisando as reuniões que eu participo com o pessoal, é sempre baseado muito nela [BNCC], não é dado nem um passo nem na frente nem atrás se não está atendendo a BNCC. Tem um grande respeito e eles levam assim à risca, digamos assim. Tem que estar baseado sempre no que nós professores vamos fazer, da aula e tudo mais, sempre seguindo a BNCC. esse é um ponto que eles sempre batem muito na tecla. Tá na BNCC, ótimo, não tá na BNCC, então pera lá, temos que rever; mas é tudo baseado na BNCC mesmo. Eles não dão nenhum passo se não tiver essas orientações dela. (Gestora 2).*

No relato da Gestora 2, as novas orientações da BNCC e da Proposta Curricular do Estado não influenciaram nas aulas de música. Segundo informou esta gestora, a prática dos professores(as) não sofreu alterações em comparação ao período anterior à aprovação da BNCC. Questionada sobre as mudanças a partir destas orientações, a Gestora 2 relatou:

*No ensino da música sinceramente eu não vejo nenhuma alteração. Geralmente o professor costuma trabalhar de acordo com a sua formação, então por exemplo, quem é formado em música sempre tende a trabalhar a música e a buscar um pouquinho mais de conhecimento da área das visuais; mas assim, fica sempre a critério do professor trabalhar a música. De alguma forma eu vejo os professores das visuais trabalhando a música, porque a gente sempre trabalha assim, até eu, também instigando eles a puxar mais a música para sala de aula. Então assim, eles tão trazendo atividades diferenciadas com a música em si, então seja ali na letra da música, seja ali no fazer a percussão corporal, né. Então assim, eu vejo ele trabalhando com mais frequência. E na parte trimestral como a linguagem da arte é preciso que esteja as quatro linguagens sendo trabalhadas de alguma forma, ele vai ter que trabalhar a atividade sempre, né, então não vai ficar totalmente de fora. (Gestora 2)*

No relato da Gestora 2, primeiramente há de se considerar mais uma evidência de perspectiva polivalente, quando menciona que os(a) professores(as) de música geralmente priorizam a sua área de formação sem deixar de buscar “um pouquinho mais de conhecimento” em outra linguagem. Segundo a Gestora 2, fica a critério do(a) professor(a) trabalhar a música no sentido de priorizá-la entre as demais linguagens, trazendo o exemplo dos(as) professores(as) de artes visuais que inserem conteúdos da música nas suas aulas. Além disso, a gestora lembra da obrigatoriedade exigida pela secretaria em trabalhar as quatro linguagens na disciplina de arte durante um trimestre. Para aquela gestora, é uma maneira de cumprir a unidade temática artes integradas do componente curricular arte da BNCC, já prevista nas formações continuadas para os(as) professores(as) de arte oferecidas no município. Questionado sobre as artes integradas previstas na BNCC, o Professor 1 informou: *“Eu tenho posto bastante isso nos meus conteúdos, artes integradas. Eu trabalhei no grafite, mas trabalhei no hip-hop também a atividade. Acabou que as artes são integradas”*. De acordo com Del-Ben e Pereira, (2019) a área temática artes integradas contribui com a legitimação das posturas polivalentes, “ainda que as habilidades ali reunidas não conduzam necessariamente a essa leitura” (p. 201).

Nota-se que a BNCC não influenciou uma oferta polivalente entre as linguagens, pois a maneira que a Secretaria de Educação do município de Lages entende as quatro linguagens continua da mesma forma que vinha sendo interpretado muito antes da BNCC, sendo esta uma interpretação e decisão daquela secretaria. Estumano e Figueiredo (2021) trazem um exemplo diferente da interpretação das linguagens integradas na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA) sinalizando que é possível uma oferta das quatro linguagens onde cada professor atua somente na sua área formação específica. Os autores lembram que: “A organização curricular, incluindo a música e as diversas áreas artísticas, está apresentada na legislação de forma aberta, permitindo o estabelecimento de propostas flexíveis, adequadas a cada contexto” (ESTUMANO e FIGUEIREDO, 2021, p. 44). Obviamente o contexto da EA-UFPA é favorável para esta aplicação, conforme já apresentado anteriormente. No contexto da rede municipal de Lages, para além das condições de trabalho e contratação dos(as) professores(as) de música que influencia na continuidade das discussões, a interpretação daquela rede municipal permanece sendo de cunho polivalente.

Para a elaboração da proposta curricular da Secretaria de Educação, a Gestora 2 informou no relato mencionado acima que todos(as) os(as) professores(as) são consultados(as). O mesmo ocorre com os planejamentos trimestrais onde os professores enviam seus planejamentos à coordenação de formação em arte da secretaria que analisa, confere e devolve aos(às) professores(as) com considerações. É evidente que existe diálogo entre a Secretaria de Educação e os(as) professores(as). O questionamento que fica é sobre a perspectiva polivalente que, sendo os planejamentos e elaboração de propostas pedagógicas discutidos amplamente onde os professores são consultados, não existe naquela secretaria um grupo de professores(as) de arte que se posicionam contra o modelo polivalente proposto? Este modelo não é questionado por professores(as) com formação em artes visuais que são orientados a trabalhar a música na sala de aula ou questionado por professores de música que precisam inserir nos seus planejamentos atividades de artes visuais? No limite das entrevistas foi possível identificar que o Professor 1 e a Gestora 2 entendem que este formato é adequado. Segundo informou esta gestora, os demais professores(as) de música participam pouco e não se opõem a este modelo de trabalho em relação as demais linguagens.

Segundo informou a Gestora 2, não existe entre os(as) professores(as) e demais gestores(as) um pensamento crítico que se contraponha ao formato que as linguagens artísticas estão sendo trabalhadas nas escolas da rede, linguagens estas ministradas por um único professor, independentemente da sua formação específica. Em pesquisas anteriores nesta rede municipal (VELHO, 2015), onde o número de professores atuando era maior em relação ao ano de 2020, se evidenciou um descontentamento entre os(as) professores(as) de música em diversas questões que envolviam contratação e condições de trabalho, entre outros desafios.

Ainda que estes desafios estejam claros para os professores de música, o depoimento deles demonstra que estão insatisfeitos com o tratamento do ensino de música pela Secretaria de Educação; o posicionamento destes professores não ultrapassa o ponto de vista de cada um, ou seja, existe um descontentamento da parte dos professores, mas, não existe entre eles, articulações organizadas para reivindicar melhorias no ensino de música oferecido pela Secretaria de Educação. (VELHO, 2015, p. 142)

Enquanto a classe de professores de música não se manifestar em favor das melhorias que sinalizaram nos depoimentos, a Secretaria de Educação, ao que tudo indica, não tomará, tão breve, providências para pensar nas necessidades de melhoria do ensino de música na escola. Cabendo nesse caso, uma conscientização coletiva sobre a importância do ensino de música no desenvolvimento escolar. (VELHO, 2015, p. 142).

Entre 2015 e 2020 o número de professores de música na rede municipal de ensino de Lages reduziu e a articulação que poderia surgir entre os(as) professores(as) na busca de reivindicação de melhorias na condição de trabalho perdeu força. Um motivo para essa oscilação pode estar relacionado com a rotatividade de professores(as) de música que se renova anualmente devido ao contrato temporário. O levantamento da pesquisa aponta não apenas na rede municipal de Lages, mas em todas as escolas municipais da região serrana catarinense, que os(as) professores(as) contratados temporariamente ficam sem emprego por pouco mais de dois meses no ano, sem contar com direitos trabalhistas e correndo o risco de não serem admitidos no próximo edital. Quando admitidos, muitas vezes não podem dar continuidade em suas atividades na mesma escola que atuaram no ano anterior, sendo necessário um recomeço a cada ano. Essa condição vem sendo investigada e considerada como subemprego entre os(as) professores(as) de música, conforme Oliveira e Finck-Schambeck (2021). Ao investigarem a temática do subemprego de professores(as) de música na Educação Básica com recorte em redes públicas do Estado de Santa Catarina, os autores trabalham com a hipótese de que: “[...] para esses profissionais, a depender de diferentes variáveis contextuais no estado, o subemprego esteja institucionalmente naturalizado” (p. 282). Conforme estes autores,

[...] foi observado que, na região do Vale do Itajaí do estado de Santa Catarina, há professores de música atuando em condições de subemprego em redes públicas de ensino da Educação Básica. A condição mais evidenciada pela pesquisa foi o vínculo involuntário a um emprego de tempo parcial, temporário ou intermitente – Admitido em Caráter Temporário (ACT). Pelo caráter temporário das suas contratações, esses professores sofrem com períodos anuais de inatividade profissional – de dois a três meses por ano. Essa inatividade reduz seus rendimentos anuais entre 17% e 25% em relação aos dos professores da rede com vínculo contínuo – os efetivados por concurso público. (OLIVEIRA; FINCK-SCHAMBECK, 2021, p. 283).

A situação dos professores de música que atuam nas Secretarias de Educação investigadas nesta pesquisa são semelhantes ou idênticas com o descrito pelos autores supracitados. Vem ao encontro dos resultados evidenciados por Dallazem (2013) quanto à escolha dos licenciados em música egressos de um curso de Licenciatura em Música no município de Lages. Segundo Dallazem (2013), parte dos professores licenciados em música escolhem atuar em outra área que não a sua formação, devido às incertezas e desvalorização do trabalho docente, em especial pela condição do trabalho temporário. Essa condição inviabiliza a continuidade e perspectiva na carreira docente entre os

professores de música que muitas vezes optam por outras atividades profissionais. Como exemplo dessa oscilação no vínculo contratual entre os(as) professores(as) de música, no ano de 2015 a Secretaria de Educação do município de Lages contava com treze professores de música atuando na rede municipal, conforme Velho (2015); em 2019, durante a coleta de dados para esta pesquisa, nesta mesma secretaria estavam contratados cinco professores. Em 2020, durante as entrevistas, havia três professores de música ACT.

Os professores de música atuando naquela rede municipal em 2020 não são os mesmos que atuavam em 2015. Entre os desafios mencionados pelos professores de música que atuavam na rede em 2015 registrou-se a exigência da Secretaria de Educação quanto à presença das quatro linguagens artísticas no planejamento dos(as) professores(as). O número de professores(as) de música reduziu, os novos professores(as) estão de acordo com as orientações da Secretaria de Educação, mudaram as orientações educacionais e a forma de pensar as linguagens artísticas continua na mesma direção, mesmo sendo outra administração à frente daquela secretaria. De fato, conforme os relatos da Gestora 2 e do Professor 1, a BNCC não trouxe mudanças significativas para a música e demais linguagens: “*na verdade não mexeu muito com a nossa prática*” (Professor 1).

A padronização e organização da BNCC na ótica do Professor 1 é vista como positiva para a elaboração das suas aulas. Questionado sobre as mudanças promovidas pelas novas orientações deste documento o professor relatou:

*Eu acho que foi legal porque você tem que pesquisar, tem que replanear. Então eu acho que na questão do planejamento, você fazer o planejamento, mas você não tinha um documento pra olhar. E agora você acaba aumentando a tua possibilidade de pesquisa. Eu acho que nessas questões ela [BNCC] traz um saber pra gente, então tudo é válido. Acho que tudo que a gente faz, acho que a mudança principal foi essa, tu planejar a atividade e ver se está de acordo com a BNCC. Se está de acordo é porque tem padrão, e se tem um padrão é porque não está desorganizado, a minha forma de pensar é essa. (Professor 1).*

Ao analisar os sentidos da música na BNCC, Thomazelli (2016) chama atenção para os significados e sentidos que a música pode receber mediante sua interpretação por indivíduos com óticas distintas. A mesma interpretação quanto à BNCC vem ao encontro do contexto da prática do Ciclo de Políticas, onde as orientações educacionais, nesse caso a BNCC, estão sujeitas a interpretações e recriações pelos indivíduos que a recebem (BOWE e colaboradores, 1992). Para o Professor 1, as atividades na prática continuam

sendo desenvolvidas da mesma maneira que ocorriam antes da BNCC, com a diferença que a BNCC “nomeia” suas atividades, respaldando um trabalho que já vinha sendo desenvolvido muito tempo antes destas novas orientações educacionais.

*A gente conversa sempre no grupo [de whatsapp] de arte do município que a gente tem com os professores de todas as linguagens. Acontece que a BNCC tem que estar nos documentos. Então na verdade não mexeu muito com a nossa prática. O que acontece que tu vai ter que por lá, vai ter que colocar o código das habilidades, por exemplo, da BNCC. Então vai ter que por aquele código, tem que pôr nos documentos, relatórios, os planejamentos né, então isso a gente pesquisa nos documentos, quais os objetivos e põe o código da BNCC. Todas as disciplinas fazem.” (Professor 1).*

Para o Professor 1, as mudanças sobre a música na BNCC em relação a sua prática estão relacionadas com a organização e cumprimento dos conteúdos e temas que precisa informar no seu planejamento.

*A gente tem tido bastante orientação quanto ao preenchimento dos documentos do nosso diário, na questão das notas que a gente ainda não está liberado para por nota de aluno. Então a gente está fazendo, estamos sendo orientados nessas questões de relatório, tem que ser tudo documentado pra provar que a gente trabalhou. Então isso a gente tá tendo bastante, essas questões assim. (Professor 1).*

No caso desse professor que trabalha em escolas itinerantes, (escolas localizadas nas regiões rurais do município) atua também com turmas do ensino médio sendo uma exceção no sistema municipal de ensino. O professor relata que os livros didáticos que a escola itinerante recebe não trazem as mesmas orientações de conteúdos, objetivos e faixa etária. Para o professor, a BNCC auxilia também na organização e distribuição destas atividades. Questionado sobre quais mudanças ocorreram em seus planejamentos após as orientações da BNCC, o professor informou:

*Um pouco das questões de separar o conteúdo por fase. Se você vai trabalhar ensino médio, tem um currículo pra trabalhar. No terceiro ano, por exemplo, tu vai ter arte contemporânea, aí você pode trabalhar música contemporânea e a gente tem feito isso aí, tem posto as linguagens unidas. Daí o que acontece com a BNCC, você vai procurar lá na BNCC do Ensino Médio de arte, aí vai ter lá as questões mesmo da arte contemporânea. Aí você acaba conferindo isso tudo. Eu acho que não teve tanta mudança; talvez pra mim nessa questão, a mudança que teve é que vai ter que conferir e separar esse conteúdo por fase, por que você recebe um livro único para o ensino médio, pra primeiro, segundo e terceiro ano, aí não tem separado por capítulo de quem é quem aqui. Aí tu vai na BNCC, você vê que é para o terceiro ano. Aí você acaba encontrando alguma coisa. (Professor 1).*

A experiência do Professor 1 na escola itinerante é diferente da experiência nos Centros de Educação Infantil Municipal - CEIM que atua, onde o contexto entre as suas atividades, horários e turmas são distintos. Segundo este professor, “no CEIM a gente não tem uma apostila, a gente não tem um livro pra gente seguir, pra elaborar as aulas. Eu acho importante a BNCC nesse caso porque ela fala a importância da música para os pequenos, daí você acaba pesquisando e vendo o que coloca” (Professor 1). Em ambos os contextos onde o professor atua a BNCC passou a ser sua referência em uma perspectiva de currículo, respaldando sua experiência docente ao inserir os códigos previstos na BNCC em seus planejamentos enviados para a coordenação de arte da Secretaria de Educação, que por sua vez verifica os conteúdos e códigos inseridos.

*Eu penso que é um documento a mais na hora de preparar as aulas, para você dividir. Porque às vezes você procurava atividade para o sétimo ano, mas o que tem que ter no sétimo ano? Está lá [na BNCC] o assunto. Quando eu vou pesquisar, tá lá o assunto. A BNCC norteia para que tu vá trabalhar esse assunto também. Se um dia vier alguém te pedir daí tu tem a BNCC. Não está trabalhando apenas o que você quer como achismo. Acho que é muito importante que acaba relacionando as coisas. (Professor 1).*

A Secretaria de Educação desenvolve formação continuada para os(as) professores(as) de arte ministradas pelos próprios docentes, como já informado anteriormente. Quanto à BNCC, até o momento das entrevistas, os participantes informaram não ter ocorrido uma formação específica sobre a BNCC para a área de artes. Questionado sobre formações para os professores de arte quanto à BNCC e a Proposta Curricular do Estado, o Professor 1 relatou: “Pra mim não chegou nada, de repente até tenha essa formação, mas eu, pra artes, não tive nada em relação a isso. Pode ser que algum dos formadores tivessem acesso a esse conteúdo, a gente não teve”. Para atender as exigências da secretaria quanto à inclusão dos códigos da BNCC nos planejamentos, os(as) professores(as) buscam relacionar os códigos e conteúdos com as atividades que vinham desenvolvendo antes da aprovação da BNCC, interpretando e inserido os códigos nos seus planejamentos.

*Tem que ver que tem coisa que se enquadra, mesmo em artes visuais, tem coisa que se enquadra nos três itens, e de repente até não se enquadra em nenhum, então tem que escolher um. Tem que escolher um daqueles três itens porque tem que pôr no documento um código, então sou obrigado a pôr, mesmo que você não concorde*

*porque tem que ir, então, eu acho que talvez, quanto à BNCC, faltava um esclarecimento de cursos mesmo [formação continuada]. Chamar todo mundo, chamar alguém responsável da BNCC e esclarecer bem, ou até construir junto, alguma coisa, acho que é interessante essa questão porque a teoria é muito importante e ela norteia, a gente sabe, só que às vezes na prática a gente fica com uns buracos no caminho. Tem hora que você se debate numa situação que não tá no documento, e tem que se virar porque é na hora, você tem que resolver de qualquer forma, tendo ou não tendo no documento. (Professor 1).*

O relato do Professor 1 é um exemplo prático de interpretação das políticas educacionais no contexto da prática, como desenvolvido por Ball e colaboradores (2011, p.13): “As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas”. As orientações da BNCC pensadas no âmbito do contexto de influência do Ciclo de Políticas se reservam aos interesses políticos (MAINARDES, 2006) se distanciando da efetiva necessidade no contexto da prática. Enquanto o contexto da produção dos textos políticos garante uma retórica que mascara a disputa de acordos neste contexto do Ciclo de Políticas (BOWE et al, 1992), no contexto da prática os textos políticos são interpretados e implementados de acordo com a necessidade encontrada na realidade local. Como observado por Bowe et al. (1992, p. 22), “os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos”.

A Gestora 2, em relação à BNCC, informou estar com grande carga de trabalho devido às demandas postas pelo documento. Segundo ela, nem todas as exigências do documento são possíveis de atender na prática: “*eu acho que é muita informação, acho que deveria ser um documento muito mais enxugado. Tu vai ver ali 400, 500 páginas né, é muita informação. Eu acho que a gente poderia enxugar um pouquinho mais.*” (Gestora 2). A gestora relata que mesmo com um número expressivo de páginas, o documento não contempla na prática uma parte das reais necessidades emergidas das Unidades Escolares. Para Ball, Maguire e Braun (2016), no âmbito da teoria da atuação política, as orientações educacionais dos textos políticos são apenas uma parte do que os professores fazem. Para estes autores, existem “cantos da escola onde a política não chega” (p. 18), sendo implementada de acordo com as necessidades locais e trajetórias distintas.

*[...] tem informação que já não fecha mais com a realidade da nossa cidade, e assim vai né, essas coisas às vezes acontecem, porque eu vejo esses documentos sento feitos e criados baseados assim de uma forma que não vai agradar a todos nunca, mas de uma forma que todos possam trabalhar e que o objetivo principal seja atingido pelo menos (Gestora 2).*

O relato da Gestora 2 parte da sua experiência no contexto da prática, sendo este um contexto real. Como observado pelo Professor 1, independente da orientação do documento, na prática é preciso resolver as questões que surgem naquele momento: *“Tem hora que você se debate numa situação que não tá no documento, e tem que se virar porque é na hora, você tem que resolver de qualquer forma, tendo ou não tendo no documento.”* (Professor 1). Para Mainardes (2006, p. 53), “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

A interpretação da BNCC na busca em atender as exigências da Secretaria de Educação cumprindo o preenchimento dos conteúdos por meio dos códigos, tem tomado um tempo maior dos(as) professores(as) que muitas vezes ficam reféns dessa exigência.

*Olhando de forma geral, tu procura lá quais as funções da música, o que vai acontecer, qual o propósito e tal. Tenho notado ao pesquisar que tem ficado algumas coisas ainda nas entrelinhas, na minha forma de pensar, né. Por exemplo, uma das habilidades, “explorar e analisar fontes materiais em práticas de composição, criação, percepção e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos”. Mas se eu coloco aqui o elemento água, por exemplo, ficam algumas coisas fora ainda, desse meu objetivo, porque eu não tenho algo alternativo da BNCC. Então a música está muito assim, no senso comum, na minha forma de pensar.”* (Professor 1).

Para o Professor 1, a BNCC contribui com seus planejamentos ao mesmo tempo que exige maior dedicação em consultar, interpretar e inserir nos seus planejamentos de maneira coerente às exigências da secretaria que confere os planejamentos antes de submetê-los à prática. A Gestora 2 comenta:

*A secretaria se baseia muito na BNCC e na proposta do estado, então qualquer coisa, qualquer documento que seja criado, qualquer proposta diferenciada que seja colocada é sempre levada em consideração a interpretação do que está na BNCC e na proposta do estado. Não é feito nada fora disso, até por que a gente vai tá fazendo algo que não é correto e não está na lei né.* (Gestora 2).

Quanto à Proposta Curricular do Estado mencionada pela Gestora 2, vem sendo entendida pela secretaria como um documento complementar à BNCC. Segundo esta gestora, este é o principal documento orientador para consulta na Secretaria de Educação. A maneira que aquela rede municipal de ensino interpreta as orientações educacionais é

muito específica, levando em conta que até o período de coleta de dados a Secretaria de Educação se embasava em três documentos distintos que apontam para a mesma direção, ou seja, entende a BNCC como principal referência priorizando-a em relação à Proposta Curricular do Estado que por sua vez é uma cópia quase fiel da BNCC repetindo: “ou parafraseia grande parte das orientações da BNCC” (MOHR e FIGUEIREDO, 2021, p. 280) e que a Secretaria de Educação aderiu como sua Proposta Curricular. No entanto, após o prazo determinado pelo Conselho Estadual de Educação - CEE para elaborar uma proposta ou aderir à do Estado, encontrava-se elaborando uma proposta para a rede. A proposta curricular que estava em fase de elaboração segue exatamente o que diz a BNCC e a Proposta Curricular do Estado. Questionada sobre o que aquele documento trazia de diferente da BNCC e da Proposta do Estado, a Gestora 2 informou que não havia nada que fugisse do que orientam ambos os documentos. O trecho a seguir, já mencionado anteriormente, ilustra esse apontamento.

*[...] A proposta de Santa Catarina, ela copia algumas coisas da base, o município copia umas coisas que estão na do estado, e se tu for ver assim, é sempre a mesma coisa, parece assim que não muda, e é muita informação que você acaba não lendo, você fica em cima assim do mais específico de acordo com o que é importante naquele momento[...]* (Gestora 2).

Cabe lembrar que a Resolução CEE/SC Nº 070, de 17 de junho de 2019, que “Institui e orienta a implementação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense [...]” define um prazo para as redes municipais de ensino escolherem entre aderir à Proposta Curricular do Estado ou apresentarem seu referencial curricular elaborado a partir da BNCC, conforme o artigo oitavo desta resolução, destacado a seguir:

As mantenedoras das instituições ou redes de ensino pertencentes ao Sistema Estadual de Educação ou dos Municípios que não possuem Sistema de Ensino instituído por ato legal próprio, no âmbito da sua autonomia, têm o prazo até o dia 30 de novembro de 2019 para encaminhar ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina processo contendo: I- declaração de sua adesão ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense; ou II- seu referencial curricular adequado ao disposto na Base Nacional Comum Curricular. (SANTA CATARINA, 2019b).

Sobre esta questão, a Gestora 2 informou que a Secretaria de Educação estava elaborando um documento norteador com base na BNCC e na Proposta Curricular do Estado, sendo esta proposta estadual aderida na época pela rede municipal de ensino,

dentro do prazo determinado pela Resolução CEE/SC N° 070/2019. No período das entrevistas desta pesquisa, a elaboração de um documento municipal estava sendo providenciado pela Secretaria de Educação mesmo passado o prazo determinado na resolução supracitada. Segundo informou a Gestora 2,

*[...] desde quando eu comecei dar aula, desde 2015, sempre foi trabalhado em cima da BNCC, da proposta curricular aí da catarinense. Daí tem a do município; até a do município tá sendo reformulada, tá sendo refeita; vamos ver se até o final dessa gestão eles conseguem concluir; a princípio a meta é concluir a do município. (Gestora 2).*

Em consulta ao documento preliminar disponibilizado pela Secretaria de Educação denominado “*Introdução, fundamentos teóricos epistemológicos, princípios e habilidades, retiradas do documento Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC – DCSMEL para o Processo Seletivo n° 004/2021*” (LAGES, 2021b), não foram identificadas particularidade que atendam necessidades locais e justifiquem a elaboração de um terceiro documento que repete ou parafraseia a BNCC e a Proposta Curricular do Estado. Como mencionado pela Gestora 2, o teor do documento segue em sua maioria com trechos encontrados na íntegra na BNCC, bem como no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). Na prática os(as) professores(as) seguem a BNCC.

O processo de interpretação e implementação das orientações educacionais exigidas pela BNCC se deu junto ao período em que se deflagrou a pandemia da Covid-19. Os impactos da pandemia nos sistemas municipais de educação investigados exigiram uma resposta rápida para atender demandas emergenciais que foram, em alguns casos, priorizadas em comparação às demandas de prazos e conteúdos a se cumprir pelas novas orientações educacionais.

*[...] quando a gente faz reuniões, a gente procura avaliar esse momento atual que estamos vivendo. As reuniões estão mais baseadas de acordo com a pandemia mesmo e as dificuldades que nós estamos enfrentando. Quanto à BNCC, em reuniões específicas só relacionadas a ela, a gente não tem, a não ser baseado com o documento que a gente tá fazendo do município, que daí nós temos o núcleo, né, que é o NEP3, onde a gente segue as orientações deles. A gente vai lendo, eles vão mandando documentos pra gente formular o do município, mas assim, eu não percebo nenhuma divergência quanto aos diretores ali da secretaria, o pessoal da secretaria. Até por que a gente ano passado não teve a oportunidade de estar discutindo especificamente sobre isso. (Gestora 2).*

É reconhecido pela Gestora 2 que a pandemia influenciou na implementação das orientações educacionais. As atividades remotas demandaram mais trabalho aos(as) gestores(as) e professores(as), as demandas exigiram novas habilidades e recursos tecnológicos; o acesso a dispositivos eletrônicos e internet entre os alunos era, em alguns casos, limitados ou inexistentes. Mediante os desafios impostos pela pandemia, as redes municipais investigadas, sem exceção, não contavam com equipe e preparo suficiente para priorizar a implementação das novas orientações educacionais ao mesmo tempo que atendiam emergencialmente à necessidade da sua comunidade escolar, incluindo necessidades básicas de alimentação para as famílias dos alunos. Não apenas a implementação das orientações educacionais sofreu interferência da pandemia, pois na prática foram identificados relatos distintos de professores(as) e gestoras sobre as dificuldades encontradas no trabalho remoto, conforme os dois relatos a seguir da Gestora 2 e do Professor 1.

*Está sendo bastante diferente, um desafio muito grande, principalmente para os professores que têm dificuldade na parte da informática. Então esse suporte, eu como formadora tenho que dar pra eles. Geralmente eu gravo um pequeno vídeo mostrando o passo a passo de como salvar um documento em PDF, como entrar e acessar o próprio e-mail institucional, como você deve postar as atividades, sugerindo. (Gestora 2).*

*A gente trabalhou só até março presencial. Então foi um tempo bem curto, né. Tem um núcleo que é Morrinhos [escola itinerante], que era pra eu ir lá, eu não fui porque deu a pandemia. Eu não conheço os alunos. Já estamos na metade de setembro e eu não conheço os alunos de lá ainda. (Professor 1).*

A Secretaria de Educação do Município de Lages buscou atender todos os alunos por meio de atividades *online* e impressas. No caso das escolas itinerantes, onde atuava o Professor 1, por serem localizadas em áreas rurais, nem todas as regiões dispõem de acesso à internet. As atividades impressas, nesse caso, são o único recurso. Conforme relato da Gestora 2, o retorno dos alunos quanto à interação com as atividades impressas é pequeno.

*[...] aquele aluno que é comprometido e não tem acesso à internet em casa, ele vai na escola, ele busca a atividade, ele faz a atividade, ele devolve na escola. Mas a gente percebeu também que a grande maioria não está indo buscar as suas atividades desde lá o começo do ano. É feito contato, é conversado com os pais, é feito um monte de coisa e não estão indo buscar, não fizeram atividade nenhuma e não acessam também [as atividades online na plataforma Google Classroom]. (Gestora 2).*

A Gestora 2 relata que: “*é um ano muito atípico, são muitas coisas que acabaram surgindo, e olha, sinceramente, é bem complicado. É mais complicado agora via online que a gente não se vê, do que presencial*”. Questionada sobre quais as principais adaptações da Secretaria de Educação em relação à pandemia, a gestora informou:

*Foi justamente a questão das atividades impressas para todos, mesmo para aqueles que não têm acesso, em vista das dificuldades de entendimento da informática ou realmente por questões de internet ou às vezes acessar o celular com dificuldade, não é possível. Então foram as atividades impressas, a questão também dos professores, por exemplo, foram entregues os kits de alimentação para as crianças aqui na cidade; então cada escola tem um roteiro de entrega de cesta básica pra essas crianças. Então assim, os alunos com deficiência física, os professores foram em suas casas levar atividade e levar também a cesta básica, né, o kit de alimentação. Está sendo dado um amparo geral. As crianças que não vão na escola, não respondem às atividades, também é entrado em contato e também é ido até a casa da criança pra saber o que está acontecendo, porque não está indo buscar a atividade. Então está tendo todo esse amparo pela secretaria. (Gestora 2).*

Nota-se que o período de implementação das orientações educacionais foi marcado por desafios que muitas vezes não se tinha ideia de como resolver de forma imediata. A preparação de uma plataforma online, a dificuldade de alguns professores em usar as ferramentas tecnológicas para inserir os conteúdos, a logística das Unidades Escolares para distribuir cestas básicas, levar atividades impressas na casa de parte dos estudantes, consultar as famílias sobre os motivos da ausência dos alunos em retornar as atividades online e impressas. Junto a estas novas demandas de trabalho e adaptações, há que se considerar que a pandemia influenciou, além das escolas e secretarias, o cotidiano dos(as) professores(as) no âmbito da sua vida particular. Nessa turbulência, pensar na implementação de um documento tão amplo como é a BNCC, dentro de um prazo específico, é bastante desafiador.

Em síntese, o cumprimento das orientações educacionais no município de Lages foi influenciado ao menos por três pontos: a interpretação das orientações educacionais pela atual gestão da Secretaria de Educação; a implementação destas novas orientações interpretadas de uma maneira que pode ter provocado maiores demandas de trabalho para os(as) gestores(as) e professores(as); a pandemia deflagrada no mesmo período para o cumprimento das orientações educacionais.

Com base no Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e na teoria da atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), pode-se inferir que a Secretaria de Educação reproduz uma prática inicialmente influenciada por uma política nacional definida no âmbito do contexto de influência representada pela BNCC. No contexto de produção de texto, onde, segundo Mainardes (2006, p. 52), “os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”, a Secretaria de Educação absorve as orientações educacionais que trazem sistematicamente elementos que norteiam as práticas que vinham sendo desenvolvidas no contexto da prática, conforme relatos do Professor 1, que entende ter sido contemplado com uma sistematização dos conteúdos para suas aulas. Os participantes da pesquisa relataram maior carga de trabalho para cumprir as novas orientações, em decorrência da situação gerada pela pandemia. No contexto dos resultados e efeitos que as orientações educacionais prescritas pela BNCC promovem, é prudente apontar que os resultados ainda estão por vir, levando em conta as recentes mudanças. Mainardes (2006) lembra ser mais apropriado entender que as políticas educacionais têm efeitos ao invés de resultados, sendo os efeitos gerais da política educacional observados pela macro política em nível nacional, enquanto os efeitos específicos estão relacionados ao contexto da prática, na micro política.

Somente o tempo de aplicação destas novas orientações educacionais podem indicar as providências necessárias a partir dos resultados e efeitos destas orientações. O quinto contexto do Ciclo de Políticas, da estratégia política, “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política.” (MAINARDES, 2006, p. 54). Há que se considerar que a teoria da atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) aponta que as políticas educacionais não são implementadas de forma neutra, mas colocadas em ação a partir da interpretação dos sujeitos que estão à frente do contexto da prática, que por sua vez, são contextos variados, influenciados por fatores locais, econômicos e culturais. Isso significa que os efeitos da BNCC na rede municipal de Lages, certamente apresentarão, com o tempo, resultados e efeitos distintos das demais redes investigadas nesta pesquisa. Até o período consultado, os modos de oferta do ensino de música e a interpretação da música naquela rede municipal, não haviam sofrido grandes alterações a partir das orientações da BNCC, conforme relataram os participantes.

## 5.2 ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE BOM JARDIM DA SERRA

Na rede municipal de ensino de Bom Jardim da Serra a Gestora 1 informou que a implementação das orientações educacionais estava sendo desenvolvida pela equipe da escola que delibera e repassa suas definições para a Secretaria de Educação. Segundo aquela gestora, os profissionais que vinham trabalhando na atualização das novas orientações são *“gestores, coordenadores pedagógicos e professores. Toda a equipe da escola, a gente tem autonomia, depois a gente repassa [para a secretaria]”* (Gestora 1). Segundo informou a gestora, a Secretaria de Educação conta com uma orientadora pedagógica responsável pela mediação das novas orientações educacionais junto às escolas da rede, dialogando com as decisões definidas pelas Unidades Escolares.

*[...] a Secretaria de Educação disponibiliza [orientação para as escolas][...] tem uma orientadora pedagógica da secretaria. Ela reúne os professores por etapa, educação infantil, séries iniciais, ela vai reunindo os professores, depois ela faz um geral com todo mundo. A Secretaria que faz essa discussão com a gente. (Gestora 1).*

O relato informado pelo Professor 2 sinaliza que nem todos os professores(as) participam das formações e orientações relacionadas à implementação da BNCC. Questionado sobre sua participação na implementação das novas orientações em relação à música na BNCC, o professor informou: *“não, são reuniões para outros assuntos. A gente tem bastante reunião online, mas sobre a BNCC não foi falado nada”*. O professor informou não ter participado de cursos ou formações relacionados à BNCC. *“Não teve nenhum curso sobre a BNCC, até porque, acho que a pandemia atrapalhou bastante. Com certeza a pandemia atrapalhou, né, então eu acho que por isso não ofereceram nenhum curso sobre a BNCC; então para mim é uma coisa super nova, sabe”* (Professor 2).

Segundo o Professor 2, cada docente *“faz o seu planejamento independente da BNCC”*. Questionado sobre a música na BNCC e os impactos nos seus planejamentos, o professor informou: *“Então, eles me falaram a respeito desse documento, a BNCC, mas não, eu não conhecia não. Quando eu entrei [em 2019], até não tinha esse documento”*. Segundo o Professor 2, seus planejamentos de aula são independentes, ao contrário das

orientações da Secretaria de Educação e da sua Unidade Escolar informado pela Gestora 1. Segundo informou o professor, suas aulas não têm relação com a BNCC.

*O que eu percebi, foi uma professora que comentou sobre a BNCC. Inclusive, tem um item do planejamento semanal que a gente passa, cada atividade que a gente manda para os alunos, a gente faz um planejamento e tem um item que é colocado o número da BNCC, mas eu não tenho esse livro [a BNCC], eu não tenho informação nenhuma sobre ele; então fica difícil, né. (Professor 2).*

O relato do Professor 2 indica pouco diálogo com a Secretaria de Educação. Levando em conta que o período de entrevistas coincidiu com a recente implementação das novas orientações educacionais, é compreensível que as redes municipais estivessem em transição entre receber, interpretar e implementar as novas orientações, dinâmica esta que na perspectiva do Ciclo de Políticas, se espera do contexto da prática (MAINARDES, 2006) no momento de implementação das políticas educacionais. Junto a esse período, os municípios enfrentavam os desafios impostos pela pandemia que afetou, segundo a Gestora 1, as atividades da Secretaria de Educação e Unidades Escolares. Ainda que esse período transitório seja reconhecido, as discussões em torno da BNCC naquele município vêm sendo tratadas antes do ingresso do Professor 2 na rede municipal de ensino.

*[...] a BNCC que nós temos lá na escola é uma BNCC antiga, de 3 anos atrás, acho que quando surgiu a BNCC eles [Secretaria de Educação] mandaram esse livro, e esse livro [a BNCC] não tá atualizado e nós não temos esses números [códigos da BNCC]. Naquele, pode ser que o novo já tenha né, mas daí eu não tenho informação nenhuma, sabe. (Professor 2).*

No relato do Professor 2, fica evidente que nem todos os(as) professores(as) da rede municipal participaram do processo de implementação das novas orientações, diferente da dinâmica de trabalho evidenciada no Município de Lages, por exemplo, onde todos(as) os(as) professores(as) de arte são consultados. No município de Bom Jardim da Serra a Secretaria de Educação inseriu a música conforme prevista na BNCC junto às demais orientações do documento, sem consultar o único professor de música daquela rede municipal de ensino. Entendendo que as entrevistas para esta pesquisa ocorreram durante a transição da implementação da BNCC, também com base no relato da Gestora 1 quando informou que a Secretaria de Educação estava preparando formações para implementação das novas orientações, é razoável inferir que posteriormente às entrevistas, os(as) professores(as) daquela rede municipal, incluindo o Professor 2,

participaram de formação para implementação das orientações educacionais que aquela secretaria estava preparando na época das entrevistas. Para a Gestora 1, as novas orientações precisam ser seguidas.

Conforme Mainardes (2006), os professores e demais agentes que recebem e interpretam as políticas educacionais no contexto da prática, exercem influência em suas interpretações e recriações a partir do que pensam e acreditam sobre as políticas educacionais que recebem para implementação (p. 53). Ball e colaboradores (2011) lembram que as políticas educacionais são pensadas e escritas para contextos com determinada infraestrutura e condições adequadas. Ao passo que o contexto da prática é diversificado entre uma escola e outra, as políticas educacionais elaboradas no contexto de influência e no contexto da elaboração dos textos políticos, são interpretadas e recriadas dentro da necessidade, de limites, recursos, desigualdades regionais e capacidades locais.

Com esse entendimento que a BNCC é complementar ao que já vem sendo desenvolvido na prática cotidiana da escola, a Gestora 1 informou que a rede municipal vem seguindo as orientações daquele documento. Estando a música presente no documento, a gestora informou ser positivo para os estudantes contar com aulas de música. Para aquela gestora, as aulas de música na escola são aceitas de maneira positiva pela comunidade escolar, relatando que a música trouxe benefícios para os alunos. Segundo a gestora, com as aulas de música

*[...] a gente vê uma forma da criança se concentrar melhor, a concentração em outras disciplinas, perder a timidez. A música contribui muito, a criança chega na escola tímida, com vergonha, com medo, até porque elas são pequenas e a música ajuda. Elas se concentram melhor, elas tomam mais atenção, elas escrevem melhor, sabe. (Gestora 1).*

Entendendo que a música na escola é um fator positivo para o desenvolvimento dos estudantes, a Gestora 1 relata que a presença da música nos documentos norteadores foi recebida pelo município de maneira também positiva. Para aquela gestora, o documento tem “facilitando o trabalho” em relação aos conteúdos sugeridos e distribuídos por etapas.

*Com a vinda BNCC ela [música] foi incluída também nas escolas, né. A gente usa os parâmetros curriculares do estado e a proposta curricular também do estado até porque a gente não tem uma, né. Com essa nova proposta a gente implementou mais.*

*Pra nós é grande vantagem, é muito valioso. A gente pode expandir, aumentar o conhecimento das nossas crianças (Gestora 1).*

Para a implementação dos documentos norteadores, como observado acima pela gestora, o município de Bom Jardim da Serra aderiu à Proposta Curricular do Estado. Segundo informou a Gestora 1, a coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação busca orientação sobre a implementação da BNCC e da Proposta Curricular do Estado, repassa para as Unidades Escolares, que interpretam e aplicam as orientações repassando para a Secretaria de Educação. Segundo a Gestora 1, a Secretaria de Educação não havia promovido até o período das entrevistas, formações sobre a BNCC, mas contava com assessoria da AMURES<sup>10</sup>: *“a coordenadora vai em encontros fora do município geralmente com a AMURES, depois ela repassa aos professores. Independentemente do que ela repassa, as escolas se organizam em reuniões pedagógicas e a gente vai discutindo e se atualizando.”* (Gestora 1).

A Secretaria de Educação de Bom Jardim da Serra conta com assessoria da AMURES por meio do Consórcio Intermunicipal Serra Catarinense – CISAMA<sup>11</sup>. Este consórcio “foi constituído em agosto de 2009 a partir das organizações sociais integrantes do Colegiado de Desenvolvimento Territorial e do poder público, através dos prefeitos da AMURES.”<sup>12</sup>. Entre os programas desenvolvidos pelo consórcio, o Programa de Educação “objetiva assessorar as secretarias de educação desde o cumprimento das metas dos Planos Municipais de Educação, até no fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação”. A AMURES busca estabelecer integração político-administrativa, econômica e social entre os municípios, atendendo seus interesses comuns. Entre suas diversas ações, conta com o CISAMA, tendo entre suas finalidades a promoção do desenvolvimento humano, social e cultural. O CISAMA oferece assessoria aos municípios da região da

---

<sup>10</sup> Entre as iniciativas promovidas pela associação dos Municípios da Região Serrana – AMURES, aquela associação conta com um “Colegiado de Educação” que oferece assessoria aos 18 municípios que a integram. Disponível em: ><https://www.amures.org.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/54738>< Acesso em: 05 fev. 2021.

<sup>11</sup> O Consórcio Intermunicipal Serra Catarinense – CISAMA “tem como finalidade promover o desenvolvimento humano, social, cultural e econômico do território onde atua”. Por meio do Programa Educação Municipal: “tem como finalidade assessorar o desenvolvimento de projetos e planos de gestão educacional das seis microrregiões da Serra Catarinense”. Disponível em: >[https://www.cisama.sc.gov.br/programa\\_detalhes/9/educacao-municipal](https://www.cisama.sc.gov.br/programa_detalhes/9/educacao-municipal)<. Acesso em: 05 fev. 2021.

<sup>12</sup> <https://www.amures.org.br/noticias/index/ver/codNoticia/506220/codMapaltem/41771>. Acesso em: 30 set. 2019.

AMURES, sendo que entre suas atividades podem ser realizadas ações de acompanhamento e assessoria educacional às Secretarias Municipais de Educação.

Segundo a Gestora 1, a assessoria aderida pelo município de Bom Jardim da Serra tem promovido maior carga de trabalho para os(as) gestores(as), coordenadores(as) e professores(as) envolvidos na implementação da BNCC. Segundo a gestora, *“tem professor que se aborrece. São muitas informações, às vezes em muito pouco tempo pra gente digerir, a gente estando na aula regular tem pouco tempo, a gente trabalha 8 horas por dia”*. A gestora entende que a equipe responsável pela implementação das novas orientações educacionais trabalha melhor no seu próprio ritmo. Quando recebem orientações do Programa de Educação daquele consórcio, a equipe fica sobrecarregada. É importante destacar o relato da gestora quanto à carga horária da equipe que estuda a implementação da BNCC após/para além do cumprimento da carga horária de 8 horas diárias na escola.

Com a implementação gradual da BNCC no município de Bom Jardim da Serra, a Gestora 1 relatou mudanças na condução das atividades artísticas e musicais promovidas na escola: *“a gente faz apresentações fora da escola, a gente faz festival de música, então tudo isso foi elaborado, a gente acrescentou a partir da BNCC. Antes a gente fazia tudo fechadinho na escola, agora as crianças vão se soltando mais.”* (Gestora 1). Entre as mudanças a gestora relatou, também, atividades pensadas na perspectiva interdisciplinar incluindo a música, sendo uma das alterações na organização geral do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola pensado a partir das novas orientações educacionais.

*[...] a música hoje faz mais parte do cotidiano das outras disciplinas. A gente tá trabalhando uma interdisciplinaridade com outras linguagens, com a matemática. A gente está tentando implementar [a música] hoje também na educação infantil, para que a criança desenvolva mais atenção e aprendizagem. É bem mais concreto, o professor consegue trabalhar com os outros professores; essa integração, vou dar um exemplo, entre língua portuguesa, poesia, e a música. (Gestora 1).*

A interdisciplinaridade que a gestora se refere é sobre o uso da música em disciplinas distintas pelos(as) professores(as) de cada uma das disciplinas mencionadas, não sendo a interdisciplinaridade entre a disciplina de música. Quanto às atividades especificamente da disciplina de música, a gestora informou não haver mudanças significativas a partir da BNCC em razão da atualização anual que a escola faz em seu

Projeto Político Pedagógico - PPP. *“Em relação à música, a gente alterou, conforme todos os anos a gente altera, conforme cada necessidade das turmas. Conforme a necessidade de cada ano ela é reelaborada.”* (Gestora 1). Segundo esta gestora, a oferta de aulas de música em atividades de contraturno foi um dos encaminhamentos das últimas atualizações do PPP buscando atender as demandas do professor de música. É importante destacar que os conteúdos da disciplina de música são atualizados anualmente no PPP da escola, enquanto os editais de contratação para professor(a) de música não registram alterações que acompanhem as necessidades emergidas da escola conforme destacado anteriormente.

Quanto à oferta de aulas de música no contraturno, partiu, segundo a Gestora 1 e o Professor 2, da necessidade de complementar as aulas de música oferecidas na matriz curricular. Conforme relato do Professor 1, as turmas superlotadas, a falta de instrumentos e o tempo de aula, prejudica as atividades. A solução que a escola encontrou para atender os estudantes foi a oferta de aulas complementares opcionais. Segundo a Gestora 1, entre as mudanças positivas a partir da BNCC na atualização do PPP da escola, *“o mais importante foi o aumento do número de aulas. A carga horária era de duas aulas por semana, hoje a gente conseguiu três. Duas aulas de 45 minutos é muito pouco tempo”*. Para o Professor 2, as três aulas de 45 minutos não são suficientes quando consideradas as condições de trabalho supracitadas. Devido ao período transitório de implementação em que as entrevistas foram realizadas, o relato da Gestora 1 aponta para novas atualizações no PPP da Escola: *“[...] o PPP da escola está em processo, durante o ano a gente vai anotando e no início do ano a gente elabora. Durante o ano a gente vai anotando o que precisa ser mudado, o que deu certo, o que não deu. No início do ano letivo a gente fecha ele.”* (Gestora 1). A atualização do PPP é uma prática habitual daquela Unidade Escolar, considerando os relatos dos participantes; após o período consultado estavam previstas novas atualizações com base na BNCC.

Durante o período transitório de implementação da BNCC no município de Bom Jardim da Serra, bem como a atualização do PPP da única entre as três escolas da rede que oferece aulas de música, é importante destacar que junto a esse período a rede municipal de ensino enfrentava outros desafios provocados pela pandemia que, por sua vez, exigiam outras demandas para além da implementação das orientações educacionais.

*[...] a pandemia pegou a gente na surpresa, né, tudo muito novo; os professores ficaram fora da realidade, e hoje a gente está adaptado, a Secretaria de Educação*

*ajudou. A gente hoje tá bem adaptado, com exceção de um aluno ou outro que a gente tem que ir atrás. Hoje a gente trabalha pelo whatsapp, a gente tem uma plataforma de estudo para os anos finais e além disso a gente entrega atividades impressas nas casas dos alunos. A proporção de quem tem internet é de 80% mais ou menos, então 20% não tem acesso e então é levada a atividade em casa e depois recolhida e entregue para os professores. A cada 15 dias a gente entrega a atividade. A gente imprime na escola. Os professores mandam via e-mail, a gente imprime, coloca nome, higieniza, empacota e envia. A auxiliar de educação que entrega e recolhe. Os professores recolhem na escola. (Gestora 1).*

Para o Professor 2, a experiência com as aulas remotas não foi tão positiva. No caso das aulas de música, muitas atividades práticas foram adaptadas e substituídas por atividades que, segundo o professor, não são bem aceitas pelos alunos resultando em uma baixa participação dos estudantes. As atividades para as turmas que contam com aula de música na matriz curricular são enviadas junto às demais atividades das outras disciplinas; já as atividades oferecidas no contraturno que complementavam as aulas de música da matriz curricular foram suspensas durante a pandemia. Para o Professor 2, as aulas práticas desenvolvidas no contraturno eram bem aceitas pelos alunos, com a suspensão daquelas atividades na pandemia os alunos ficaram desestimulados, enquanto o professor relata dificuldade para se adaptar com as atividades remotas.

*[...] não suporto dar aula online, é complicado; eu já estudei muito, mas nunca estudei online, sempre presencial. Eu nem olho muito o computador. Tô usando agora porque eu tenho que dar aula e tô me adaptando, mas eu não gosto. Não tem nada melhor do que a gente estar lá na sala de aula, estudando e tirando a dúvida com o professor. (Professor 2).*

Entre as mudanças provocadas pelas atividades remotas na escola, a Gestora 1 destaca “a mudança de rotina dos professores. Eles estão trabalhando mais, né, e eles estão explicando mais, cada aluno que não entende chama eles no privado [whatsapp]”. Segundo informou a gestora, o principal canal de comunicação entre alunos e professores é via *whatsapp*. A escola disponibiliza uma plataforma *online* para envio das atividades: “quem não consegue acessar as atividades, até porque tem aluno que usa o celular do pai, da mãe, aí eles fazem via *whatsapp*. A plataforma atende os quatro anos finais. Os anos iniciais é tudo via *whatsapp*.” (Gestora 1). A organização dos grupos ocorre da seguinte forma:

*[...] a professora titular da turma faz o grupo e coloca todos os professores daquela turma e os alunos. Precisando falar com o primeiro ano, eu envio mensagem no*

*grupo do primeiro ano. Nos anos finais tem um regente de turma, e aí cada regente responde por aquela turma, aí cada um tem seu grupo. (Gestora 1).*

O Professor 2 relata que as respostas das atividades enviadas pelo *WhatsApp* são mais eficientes em comparação às atividades enviadas pela plataforma disponibilizada pela Secretaria de Educação, às atividades impressas e enviadas por e-mail. *“Pelo celular que eles têm, todos me devolvem a atividade e por e-mail e impressa [alguns] não têm como devolver. Eu não posso exigir muito, porque eles não têm como. Esse ano vai ser um ano assim, meio que a gente vai ter que se ajudar, todo mundo.” (Professor 2).* Para o professor, a dinâmica das aulas de música nesse formato está limitada em comparação às atividades presenciais. O professor relata ainda uma redução considerável na participação dos alunos quanto às atividades referentes à disciplina de música.

*[...] toda a semana eu envio música. Eles escutam, escrevem, aprendem a letra, me mandam no WhatsApp um áudio cantando. Foi a forma que eu achei, porque eu não acho que tenha outra forma. Eu preparo as músicas, digito, mando para o e-mail da escola e mando para os grupos de celulares dos alunos, aí, eles têm 12 dias para me devolver a atividade, e aí eu mando novamente. Só que a participação deles nas aulas tá sendo, digamos, 50%. Eu acho assim, que eles perderam o incentivo, entende? (Professor 2).*

As atividades remotas provocaram, além de diversas adaptações e limitações de resposta aos conteúdos e retorno dos alunos, uma carga de trabalho maior também para o setor administrativo das Unidades Escolares e Secretarias de Educação o que interferiu no andamento da implementação das orientações educacionais paralelo à pandemia. A equipe administrativa da escola onde atua a Gestora 1 conta com três profissionais: *“direção, auxiliar de direção e uma secretária.” (Gestora 1).* A gestora que ocupa o cargo de direção conta com duas pessoas no quadro administrativo que vêm atuando intensivamente em duas frentes: a implementação das novas orientações educacionais e as adaptações emergências surgidas a partir da pandemia.

*[...] a pandemia influencia no meu trabalho hoje. A gente tá trabalhando mais, a gente tá tendo mais problemas, porque além daqueles problemas normais com os professores, tem problema com os alunos que não entendem. Ao invés de procurar o professor, eles se dirigem a mim. Tudo é comigo, a busca de aluno é comigo, conversar com o pai é comigo, então é tudo eu que resolvo. Coisas que na escola os professores fazem [no contexto presencial]. Hoje eu tenho muito mais trabalho. (Gestora 1).*

Em síntese, o município de Bom Jardim da Serra encontrava-se, durante a coleta de dados junto aquela rede municipal de ensino, em processo de transição, assim como os demais municípios consultados. No entanto, no contexto da prática daquele município, a implementação das novas orientações educacionais foi influenciada por fatores distintos das demais redes investigadas, provocando entre outras questões, pouco diálogo entre professor de música e gestão da escola que, por se encontrarem em um processo transitório estavam naquele período se inteirando das novas orientações educacionais, assim como estavam sobrecarregados com as atividades remotas impostas pela pandemia. Como exemplo, na fala dos participantes os relatos se opõem. Enquanto a Gestora 1 relatou que a BNCC trouxe elementos positivos para as aulas de música e que as atividades estavam ocorrendo de forma positiva, o Professor 2 relatou não ter a mesma familiaridade com a BNCC, nem ter participado, até aquele momento, da implementação das novas orientações educacionais.

Mesmo não tendo oferecido até o momento das entrevistas, formação para os(as) professores(as) sobre a BNCC, a Secretaria de Educação de Bom Jardim da Serra vinha trabalhando no processo de interpretação e implementação das orientações educacionais com assessoria da AMURES por meio do CISAMA. Há que se considerar que a equipe destacada naquele município para tratar da implementação das novas orientações educacionais contava com um número pequeno no seu efetivo em comparação à demanda de trabalho; para além disso, a equipe acumulava outras atividades relacionadas à pandemia.

A pesquisa não avançou para buscar informações quanto à possível influência do CISAMA na interpretação e implementação das orientações educacionais a partir da BNCC e da Proposta Curricular do Estado. A assessoria daquele consórcio orientou, segundo a Gestora 1, a implementação das orientações educacionais de maneira ampla, sendo que para o componente curricular arte e especificamente a música não havia registros de orientação em particular.

Levando em conta o período transitório e as particularidades especificamente identificadas no município de Bom Jardim da Serra, não é prudente inferir qualquer apontamento ao considerarmos o andamento e inconclusão da implementação das orientações até aquele momento, cabendo a necessidade de novas pesquisas a partir destes apontamentos que indiquem decisões concretas após o período de implementação. Os resultados identificados no município de Bom Jardim da Serra integram, na perspectiva

do Ciclo de Políticas, as “categorias específicas” que por sua vez contribuem com as “categorias gerais”, sendo estes os “efeitos da política” que emergem do contexto da prática. Nesse sentido, “os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados.” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

Nesse sentido, os elementos evidenciados no processo de implementação das orientações educacionais no município de Bom Jardim da Serra, no limite dos dados apresentados, contribuem para um processo macro ainda em andamento, ou seja, a implementação da BNCC e da Proposta Curricular Estadual naquele município apresentará efeitos emergidos a partir da interpretação e implementação das orientações no contexto da prática. No contexto dos resultados e efeitos, que integra o Ciclo de Políticas, é sinalizado o efeito dos impactos das orientações de âmbito nacional no contexto local. Assim, as evidências dos efeitos da implementação da BNCC naquele município ainda estão por vir, entendendo que estes efeitos são resultados de uma experiência vivenciada na prática que, por sua vez, vem ocorrendo até a finalização desta pesquisa.

### 5.3 ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOAQUIM

O município de São Joaquim iniciou o processo de implementação da BNCC antes da sua versão final. Segundo informaram os(as) professores(as) participantes da pesquisa, eles(as) estavam familiarizados com os direcionamentos da BNCC. Após a aprovação da versão final e na sequência da adesão do município à Proposta Curricular do Estado, a implementação passou a ser providenciada efetivamente. Segundo informou a Professora 3, durante o período de elaboração da BNCC até sua versão final, surgiram discussões entre as redes municipais da região serrana catarinense junto à AMURES para pensar em uma proposta curricular voltada para os municípios que integram aquela associação com a perspectiva de direcionar uma proposta que atendesse as necessidades regionais. A

discussão não avançou a tempo de os municípios apresentarem ao Conselho Estadual de Educação as suas propostas, assim aderiram à Proposta Curricular do Estado.

*[...] [a Secretaria de Educação] aderiu à [proposta] do estado agora. Eles tinham uma proposta regional da AMURES que estavam fazendo um estudo de educação aqui da região; mas aí quando veio a do estado, acho que acabou parando, porque acho que não tem sentido; daí vem uma nacional, vem uma estadual e daí uma regional e vai ficando uma coisa em cima da outra. (Professora 3).*

No Município de São Joaquim as aulas de música não estão previstas no currículo. Por esse motivo, os(as) professores(as) de música não são obrigados a seguir as orientações da BNCC a partir do contexto das suas práticas. A oferta de aulas de música não curriculares é uma interpretação das políticas educacionais daquele município. Nesse sentido, não seguem rigidamente as orientações, ainda que a Secretaria de Educação sugira que usem a BNCC como principal referência. *“É diferente da música na sala de aula, porque lá você vai trabalhar tudo. Então é bem diferente, por isso que eu te digo que a BNCC para nós fica meio de lado porque é mais na prática mesmo” (Professora 3).* Segundo esta professora, a BNCC contribuiu para suas aulas no sentido de sistematização dos seus conteúdos, sendo possível para as oficinas de música onde atua, adaptar conforme a necessidade de cada oficina: *“já faz tempo que a gente está trabalhando com a BNCC. Essa parte de organização mesmo, melhorou muito, dá para a gente ter um norte, mas como eu disse, a nossa parte não é tão afim com a BNCC.” (Professora 3).* A professora relata que a BNCC complementa seus planejamentos, ao contrário dos planejamentos serem elaborados a partir da BNCC: *“A gente faz os planos, tudo em cima da BNCC na medida do que vai cabendo dentro do que a gente vai preparando. Como a oficina é prática, normalmente acaba sendo as mesmas habilidades que a gente vai usar.” (Professora 3).*

Conforme informou a Professora 4, seus planejamentos envolvem a BNCC, a Proposta Curricular do Estado e conteúdos específicos para as aulas de música que não constam nos documentos.

*[...] Sim, a gente segue [a Proposta Curricular do Estado]. Na elaboração dos nossos planejamentos anuais, a gente pega a BNCC e a partir dali, na parte de música. No planejamento anual a gente transforma em conteúdos e a gente acredita que funciona na sala de aula. [...] Cada um [dos professores de música] colhe um pouquinho de cada documento e enquadra no que acha melhor. Porque não tem como você fazer tudo o que tá lá [na BNCC] e às vezes o que não tá lá é o que*

*funciona. Então eu acredito que cada um vai pelo lado que o trabalho vai dar mais resultado. (Professora 4).*

Devido à diversidade e particularidades em cada oficina de música, os(as) professores(as) elaboram seus planejamentos voltados para cada contexto. Os planejamentos da Professora 4 são elaborados em perspectivas distintas para cada escola que atua. O mesmo foi informado pela Professora 3 que desenvolve atividades em oficinas em escolas distintas. Para o Professor 5, a BNCC não alterou suas aulas de maneira significativa: *“a BNCC ampara umas questões da música para quem tá trabalhando nas oficinas [de música]”*. Segundo o professor, *“em São Joaquim não foi muito falado em BNCC. Porque são todas as outras coisas que tem que se preocupar nesse momento [pandemia], aí na verdade passou a se falar de ensino à distância.”* (Professor 5).

*Agora eu vou te relatar uma coisa assim, bem o que eu penso. A música aqui para nós, na nossa forma de ensinar, não mudou muito não. A gente continua a mesma coisa, o que a gente já estava fazendo, a gente continua fazendo. Na verdade, a gente já tem os anseios da gente que conhece o que os nossos alunos precisam. O que o município precisa na questão de música, ou qual a diferença que a música pode fazer. Então a gente continua fazendo o trabalho igual na verdade. Não agora com a pandemia, agora mudou totalmente. (Professor 5).*

A autonomia dos professores de música na escolha e orientação dos seus planejamentos já era flexibilizado pela Secretaria de Educação antes da implementação da BNCC. Como exemplo, os(as) professores de música informaram não ter acesso à Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação que estava em vigência antes da aprovação da BNCC e da Proposta Curricular do Estado. A Professora 3 informou que não teve *“acesso a esse projeto da secretaria. No da escola [PPP] eu ajudei, fiz a parte de música. Mas o da secretaria, não tive acesso, nunca nem vi”* (Professora 3). A Professora 4 informou: *“não, nunca tive acesso a nenhum projeto assim”* (Professora 4). O Professor 5 informou ter acesso apenas ao PPP da escola relatando que

*[...] era voltado mais à cultura. Sempre tinha alguma coisa relacionada à cultura, e a música entra nessa parte. Falava mais da parte cultural e o desenvolvimento cultural do aluno. Artes poderia abranger a música, sempre tinha essa proposta, mas não tinha uma proposta para as oficinas [de música]. As oficinas eram criadas [pelos professores]. (Professor 5).*

Com as discussões em torno da BNCC os(as) professores(as) de música foram orientados pela Secretaria de Educação a pensar seus planejamentos conforme a BNCC, mesmo não estando aprovada a versão final do documento. Segundo a Professora 3, *“aqui já no ano passado a gente estava trabalhando com ela, com a BNCC, antes de ser implementada mesmo [a versão final]”*. Nesse período e após a versão final da BNCC a Secretaria de Educação não incluiu, até o momento das entrevistas, formação e orientação específica que discutisse o componente curricular arte da BNCC. Segundo informaram os participantes, as reuniões que trataram da BNCC abordavam questões gerais do documento. Ainda que as aulas de música no município de São Joaquim sejam oferecidas em oficinas de contraturno, a Secretaria de Educação orienta os(as) professores(as) de música a elaborar seus planejamentos tendo a BNCC como principal referência.

Segundo a Professora 3, as formações continuadas oferecidas pela rede municipal não abordavam elementos voltados para as aulas de música: *“sempre teve, não especificamente para nós da música” (Professora 3)*. Questionada sobre os encaminhamentos da rede municipal com orientação para as Unidades Escolares quanto à implementação das novas orientações, a Professora 3 informou: *“específica não, deve ter tido lá pelas ATPS [Assistente técnico pedagógica] mas para nós não, acho que não deu tempo [em razão da pandemia].” (Professora 3)*. Segundo a mesma professora, as assistentes pedagógicas das escolas dialogavam com a Secretaria de Educação repassando os encaminhamentos para cada Unidade Escolar.

*[...] teve algumas comissões de estudos. Eu não cheguei a participar, não fui envolvida nisso. Não sei te dizer exatamente se os professores foram chamados para estudar isso. Eu acredito que teve sim, porque as assistentes pedagógicas da escola estavam estudando e repassando sempre, tanto que a gente começou antes, começamos [estudar a BNCC] um ano antes de implementar.” (Professora 3)*

A Professora 4 informou que a Secretaria de Educação convidou os professores da rede para discutir a implementação das novas orientações educacionais. Segundo aquela professora, a música não contou com nenhum professor(a) representante. A Professora 4 informou que alguns professores das escolas onde atua, incluindo ela, não tinham disponibilidade em participar das reuniões sobre a BNCC no período da noite: *“Chamaram todo mundo de todas as áreas, mas a gente da música, foi mais os professores de arte. Mas fizeram, sim, foi feito um estudo da base e foi recrutado todos os professores, uma vez por semana de cada área.” (Professora 4)*. Segundo informou a

professora, os professores que contribuíram com as discussões sobre o componente curricular arte são os profissionais que atuam na matriz curricular na disciplina de arte. O Professor 5 informou que participou de palestras sobre a BNCC que tratou de questões gerais: *“não foi específico para professor de música”* (Professor 5). Corroborando com esse relato, a Professora 3 informou: *“não teve formações específica para os professores sobre a BNCC. Foi tudo muito geral, mas específico de música, não.”*

Os relatos supracitados apontam que as interpretações dos(as) professores(as) de música sobre a implementação da BNCC bem como inserção em seus planejamentos de trabalho, são independentes e interpretados a partir das suas experiências do cotidiano escolar. A Secretaria de Educação não exige para as oficinas de música que desenvolvam planejamentos específicos que estejam de acordo com determinados parâmetros. A exigência daquela secretaria, que ficou evidente na sessão anterior apresentada, diz respeito ao resultado das aulas de música por meio de apresentações musicais. A forma de interpretar e implementar o conteúdo prescrito na BNCC fica a cargo de cada um(as) dos(as) professores(as) de música.

*[...] a gente faz os planos, tudo em cima da BNCC na medida do que vai cabendo dentro do que a gente vai preparando. [...] acaba que não tem muita cobrança em cima disso para nós. E a gente [professores(as) de música] uma vez [antes da BNCC] teve um curso para nós e trabalhamos junto sobre isso, mas, a gente acaba não conversando sabe. [...] eu não sei muito do trabalho deles. O nosso trabalho é mais prático, e a BNCC tá mais no papel que é obrigado a fazer e colocar aquelas habilidades, às vezes nem encaixa muito no que tu tá fazendo, então por enquanto, para mim não mudou muito. (Professora 3).*

Para os(as) professores(as) de música, a Secretaria de Educação não estabelece exigências específicas em relação ao cumprimento da BNCC. A Professora 4, relatou que existe oposições entre os(as) professores(as) que atuam em disciplinas na matriz curricular: *“A gente vê muita reclamação, porque o que tá lá [na BNCC] não é o que acontece, tem coisa demais e além daquilo lá você tem que fazer mais coisas. É o que a gente escuta, reclamações”.* (Professora 4). Esta professora relata que os descontentamentos dos professores das escolas onde atua estão relacionados com a implementação de novas orientações prescritas na BNCC.

*[...] eu vejo nas escolas os professores usando material impresso, muito livro, vejo as professoras apegadas com os livros [didáticos], e às vezes os livros não estão de acordo com a BNCC e com o documento do Estado. E elas, me parece que nos livros*

*se encontram mais do que nesses documentos novos. E elas tem que usar mais tecnologia para ler. Eu sinto isso, que elas preferem os livros do que está reunido na BNCC. (Professora 4).*

Por serem as aulas de música nas oficinas uma atividade flexível quanto ao cumprimento das orientações da BNCC, a Professora 4 relatou que não houve mudanças em suas aulas e planejamentos. Segundo a professora, “*eu não mudei, tudo que tem lá eu já faço. Só que podia ter muito mais coisa lá. Então a gente só trabalha com o pouquinho que tem lá.*” (Professora 4). A professora se refere aos conteúdos específicos para o ensino de instrumentos de cordas, sendo estes os instrumentos que trabalha nas oficinas de música. onde predominam aulas de violino. A BNCC não traz elementos voltados para ensino específico de instrumentos musicais, como é o caso da Professora 4. O relato do Professor 5 vai na mesma direção das Professora 3 e 4, que considera que independentemente da BNCC, “*eu continuo da forma como fazia. Como eu falei, a gente tem planejado o que a música vai fazer de diferença nos alunos.*” (Professor 5). O Professor 5 entende que, por conhecer a escola, os alunos e suas necessidades social e econômica há bastante tempo, acredita que a maneira que desenvolve as atividades de música nas oficinas é resultado de uma prática construída ao longo do tempo que vem atuando no município de São Joaquim. Nesse sentido, optou em não se orientar totalmente pelos novos documentos. Além disso o professor relatou: “*na pandemia agora, a gente não quer saber de BNCC*” (Professor 5).

Os impactos da pandemia no município de São Joaquim provocaram ações semelhantes às demais redes municipais de ensino consultadas. Salvo as particularidades de cada contexto, as aulas e atividades passaram a ser oferecidas de forma remota, registraram-se dificuldades entre os(as) professores(as) e alunos quanto ao uso das tecnologias; no caso dos alunos há também limitação ao acesso de equipamentos eletrônicos e internet. A Professora 4 relatou que a Secretaria de Educação

*[...] criou uma plataforma online, mas aqui a gente tem muito aluno do interior, a maioria dos alunos não têm acesso à internet, moram em sítio. Então o que acontece, os alunos buscam atividades impressas na escola, é o que eu na verdade tenho mais trabalhado, com atividade impressa. Até criei um grupo de WhatsApp para montar aula e mandar para eles, mas a gente acaba não recebendo, porque o aluno não tem celular, é o celular do pai, da mãe, então não funciona direito, ele não tem uma salinha com computador lá na casa deles, é aluno que não tem nem água nem luz em casa, sabe, então é bem complicado. (Professora 4).*

A Professora 3 relatou que a pandemia

*[...] impactou geral, mas eles [secretaria de Educação] imediatamente tentaram se remodelar com as atividades remotas, criaram o Google Drive que eles usam, as crianças têm a oportunidade de acessar lá onde os professores vão postando as atividades. Então muito rapidamente eles organizaram aqui, apesar de ter muita criança que não tem acesso, principalmente os do interior, desde o início eles estão levando as atividades de porta em porta lá no interior, então mudou muita coisa.” (Professora 3).*

Para a Professora 4, “muita gente não tem acesso, e não é porque não quer, é porque não tem condições. [...] É bem difícil, mas a secretaria de educação está fazendo o seu máximo para levar na casa, no interior”. O Professor 5 também relatou o esforço da Secretaria de Educação quanto às adaptações emergenciais provocadas pela pandemia. Segundo este professor, “eles [Secretaria de Educação] tiveram que correr pra dar conta disso. Foi muito mais trabalho para o pessoal da secretaria pra dar conta do que precisava. Tem professor que não sabia fazer uma chamada de vídeo. Tinha alunos que não tinham nem celular nem internet em casa.” (Professor 5). No relato dos(as) professores(as) fica evidente um desafio em particular quanto ao número de alunos com residência em regiões rurais do município de São Joaquim, fato que demandou uma logística específica para entregar e buscar as atividades impressas, em especial para os alunos que não tinham acesso à internet naquelas regiões.

*Aqui tem muitos alunos do interior. Então, os carros da secretaria estão indo toda semana levar e trazer atividades no interior para os alunos; tem muita coisa acontecendo além da BNCC; a orientação para as nossas atividades é para que não se perca o vínculo com as crianças. Porque não adianta enviar tantos conteúdos, porque tem pais que nem leem. Então, a orientação mesmo é para que não se perca o vínculo. (Professora 3).*

Na busca em não perder o vínculo com os alunos, conforme relata a Professora 3, as atividades são enviadas sem a exigência para os alunos devolve-las, no caso das atividades de música que, por serem atividades desenvolvidas fora do currículo, não contam com avaliações e notas para inserir junto às disciplinas que integram o currículo. O retorno dos alunos é espontâneo, porém pequeno, segundo informaram os(as) professores(as) que reconhecem que os alunos se sentem desestimulados com aulas de música via celular ou por atividades impressas.

*[...] a minha aula de música esse ano ficou defasada porque eu mando material, mas os alunos não estão correspondendo. Eles gostam daquele contato, pegar o instrumento, tocar, cantar, mas eles lá e eu aqui, não estão correspondendo. Eu fiz vídeos, coloquei, mas acho que muito pouco eles assistiram. O material é enviado no portal; o aluno que quiser a escola tem que imprimir o material e levar. Das oficinas, pouca gente procurou material. Nossa proposta não é essa, ensinar música em casa, hoje você vai no Youtube e encontra aula de música, um ensinando tocar violão outro ensinando tocar teclado, aí nós ensinando a mesma coisa. A nossa proposta é presencial, eu acho que é fazer a diferença né. (Professor 5).*

A Professora 4 relatou que nas suas oficinas, as atividades impressas durante o trabalho remoto tiveram maior retorno dos alunos. Segundo a professora, a maioria dos alunos que integravam suas oficinas de música não tinham acesso a computadores e celulares, com exceção dos alunos que além de acesso aos dispositivos eletrônicos também possuíam instrumentos. Sobre estes alunos, a professora informou que envia atividades e os alunos devolvem em formato de vídeos via *WhatsApp*.

*[...] o que eu estou dando mais atenção, são essas atividades escritas. Só que é bem frustrante porque as nossas aulas são totalmente práticas, né, fazendo no momento o que você sente; então tá bem complicado, mas a gente tem feito o que dá para fazer. Também não dá para fazer muito além disso, a situação é ruim para todo mundo né.” (Professora 4).*

Para a Professora 3, ainda que reconheça a facilidade que o contato remoto estabelece com os alunos, relatou dificuldades na comunicação e eficiência das suas aulas, ponderando que algumas atividades são inviáveis, enquanto outras são adaptáveis para este contexto.

*[...] por ser tudo online, então ali no WhatsApp do grupo da turma [...] fica mais difícil a parte pedagógica mesmo, porque é muito diferente você explicar um conteúdo remotamente, né? Tem criança que se você não pegar na mão não vai. E a questão de trabalho para mim não aumentou, porque é como eu disse, está sendo a conta-gotas assim. A gente tá mandando conteúdo, mas é um mínimo só para manter o vínculo com eles (Professora 3).*

Os(as) Professores(as) relataram que suas oficinas de música são predominantemente práticas. As atividades remotas adaptadas para manter o vínculo com os alunos prejudicaram o andamento das atividades provocando desestímulo e desistência de alunos em todas as oficinas de música. Para a Professora 3, “*é complicado explicar conteúdo remotamente. Difícil manter o vínculo com as crianças. Lá pessoalmente é uma coisa, ali no WhatsApp tem criança que te ignora, eu perdi muitos alunos que não estão*

*mais participando. A gente foi atrás, mandou mensagem para família [...].* A Professora 3 ponderou a sobrecarga de atividades que os alunos recebem, ainda que espaçadas a cada 15 dias. A professora lembra que as atividades das oficinas de música não são obrigatórias, não constam no currículo e por esse motivo não são feitas avaliações nem lançadas notas para estas atividades. Assim, considerou que *“tem criança que não tá fazendo as atividades de português e matemática”* que, mesmo flexibilizadas, são obrigatórias, enquanto ela tem buscado contato e retorno dos alunos em relação as atividades das oficinas de música: *“claro que eu sei que é importante, mas nesse momento, tem horas que eu até me sinto mal, sabe.”* (Professora 3).

O Professor 5 relatou que os alunos e professores estão cansados com a conjuntura das demandas impostas pela pandemia. Nas oficinas de música, em especial, além do cansaço os alunos estão desestimulados por não estarem tocando e cantando como aconteciam as atividades nas suas oficinas. O professor entende que para uma melhor adaptação ainda que emergencial e provisória, é preciso avaliar os resultados das ações que estavam sendo desenvolvidas naquele momento das entrevistas. Segundo o Professor 5, *“nós não sabemos como é que vai ser daqui para frente, sabe; eu acho que teria que ter pelo menos uns 6 meses de experiência, trabalhando em cima dela (pandemia)”* (Professor 5). A Professora 3 entende que *“não tem como exigir muito, eles [alunos] já estão por aqui com as aulas remotas, os pais mesmo, tá todo mundo cansado já, muitos professores estão cansados, é tudo muito mais difícil.”* (Professora 3).

As entrevistas para esta pesquisa ocorreram nos primeiros meses após o isolamento social e fechamento das escolas. Nota-se nos relatos dos(as) professores(as) que os desafios impostos pela pandemia provocaram impactos que prejudicaram o andamento das atividades que naquele momento eram experimentais e incertas. O cansaço dos(as) professores(as), pais e alunos se deram já nos primeiros meses do isolamento social, sendo resultado não apenas de novas demandas vindas das escolas, mas pelo contexto mais amplo de desafios deflagrados pela pandemia abrangendo questões de saúde, econômicas e financeiras que perpassaram as vidas dos pais, professores(as) e alunos. A Professora 3 destaca uma questão importante em meio aos inúmeros desafios da pandemia no âmbito da escola, reafirmando *“a certeza que o ensino é presencial. Isso é uma coisa que já dá para gente ter. A certeza que o professor nunca vai ser substituído por computador, mesmo a gente estando aqui do outro lado se vendo, é muito complicado.”*

Em síntese, o município de São Joaquim traz, além das suas particularidades vivenciadas no contexto da prática, questões que se repetem entre as demais redes municipais de educação investigadas. A interpretação das políticas educacionais naquele município são, conforme aponta o contexto da prática do Ciclo de Políticas, interpretadas e recriadas a partir da compreensão e influência dos profissionais que atuam no contexto da prática, os quais, segundo Bowe et al. (1992, p. 22), “não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos”, vindo ao encontro da interpretação dos participantes da pesquisa quando informam priorizar suas experiências profissionais na elaboração dos seus planejamentos para depois buscar na BNCC os conteúdos que dialogam com suas práticas já estabelecidas.

Em São Joaquim a implementação da BNCC iniciou antes da aprovação da versão final. Durante esse período cogitou-se a elaboração de uma proposta curricular em comum com os demais municípios da região da AMURES, que não foi efetivada e os municípios aderiram à proposta do estado. É importante considerar esse movimento que buscou uma padronização curricular entre os municípios da região serrana catarinense, destacando a influência da assessoria da AMURES na interpretação das novas orientações educacionais, entendendo que a interpretação das políticas educacionais, segundo Bowe et al. (1992), “é uma questão de disputa”. De acordo com os autores: “Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.” (BOWE et al., 1992, p. 22). Nesse sentido há que se considerar interesses e influências políticas externas ao contexto das Secretaria de Educação, estando a assessoria da AMURES entre a formulação da política no contexto de influência e a interferência da implementação da política no contexto da prática.

Conforme destacado no item anterior que tratou do município de Bom Jardim da Serra, a influência da assessoria da AMURES por meio do CISAMA na interpretação e implementação das políticas educacionais permanece vigente. Esta situação é diferente nos municípios de São Joaquim e Lages que, por contarem com maior efetivo profissional, não registraram estar contando com a assessoria da AMURES na implementação das novas orientações educacionais.

Mesmo o município de São Joaquim tendo aderindo à Proposta Curricular do Estado, os relatos dos participantes apontam maior familiaridade e consulta à BNCC, estando a Proposta Curricular do Estado em segundo plano. Levando em conta a

autonomia dos professores na elaboração dos seus planejamentos, sem a obrigatoriedade de seguir estritamente o que trazem os documentos, junto à oferta das aulas de música que ocorrem na modalidade de contraturno, a interpretação das orientações educacionais no contexto da prática pelos professores, pouco se aplica por não serem as oficinas de música previstas nos novos documentos normativos.

O município de São Joaquim segue oferecendo aulas de música na modalidade de contraturno após a aprovação da BNCC. Os modos de oferta do ensino de música e interpretação das políticas educacionais naquele município não sofreram alterações significativas com a aprovação da BNCC. O município entende que a música está sendo contemplada e adequada à BNCC, mesmo não estando prevista no currículo como disciplina, sendo essa uma interpretação possível no contexto da prática que recebe e implementa as políticas educacionais elaboradas em perspectiva nacional sem inicialmente se preocupar com as inúmeras particularidades que os textos políticos se deparam quando chegam no contexto local das Secretarias de Educação e Unidades Escolares. Com base na teoria da atuação política entende-se que “as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática [...]. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis [...]”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). No entanto, o contexto da prática é extremamente diverso.

Os(as) professores(as) de música que atuam na rede municipal de ensino de São Joaquim possuem autonomia para escolher os elementos que convêm às suas práticas no momento de consulta às orientações educacionais, buscando orientação primeiramente na BNCC, enquanto a Proposta Curricular Estadual aderida por aquele município é entendida como um documento secundário à BNCC. Na elaboração dos planejamentos para as oficinas de música os(as) professores(as) partem das suas experiências profissionais e conteúdos específicos sobre o ensino de instrumentos musicais que, segundo relataram, não são contemplados na BNCC. A partir dessa elaboração inicial dos planejamentos, a BNCC é consultada e “encaixada” nos planejamentos dos(as) professores(as). Levando em conta a tradicional oferta da música no município pensada na perspectiva da performance musical, ou seja, buscando formar grupos que se apresentem em eventos do município, a interpretação das políticas educacionais no contexto da prática segue da mesma maneira que ocorria antes das novas orientações educacionais.

Até o período de entrevistas a Secretaria de Educação de São Joaquim não havia promovido formação específica para os professores de música, sendo o componente curricular arte previsto na BNCC, discutido junto aos professores de artes visuais que atuam na disciplina de arte no currículo. No contexto da prática observado a partir do Ciclo de Políticas, essa é uma interpretação daquele município que entende estar contemplando a música que, por sua vez, está prevista no componente curricular arte da BNCC.

A oferta de aulas música na disciplina de arte presente no currículo ministrada por professores de música não é do interesse daqueles(as) professores(as) de música participantes da pesquisa. Para aqueles(as) professores(as) as condições de trabalho são mais favoráveis em atividades de contraturno por meio das oficinas. Nesse sentido, não se registra naquele município um movimento partindo dos professores(as) de música em atuar na disciplina de arte na matriz curricular. Estando as quatro linguagens (Artes visuais, música, teatro e dança) previstas no componente curricular arte da BNCC, apontamos a necessidade de novas pesquisas naquele município buscando saber como as novas orientações educacionais apontadas pela BNCC estão sendo interpretadas no âmbito do currículo, especificamente na disciplina de arte.

A implementação das novas orientações educacionais impôs desafios para os professores da rede municipal de ensino conforme relatou a Professora 4. No caso dos professores(as) de música, as demandas foram flexibilizadas em comparação às demandas dos(as) professores(as) que atuam nas disciplinas previstas na matriz curricular.

Os impactos da pandemia daquele município registraram desafios e adaptações semelhantes às demais redes consultadas, com a particularidade de que São Joaquim conta com maior número de alunos residindo em regiões rurais, resultando em um maior número de estudantes sem acesso à internet. Para tanto, a logística de deslocamento da Secretaria de Educação para levar e buscar as atividades para os alunos do interior foram maiores em comparação às demais redes consultadas. Sendo estas atividades impressas, as aulas de música que ocorriam em sua maioria de forma prática, sofreram alterações significativas ao ponto de resultar em maior desistência e ausência de resposta entre os alunos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O processo de coleta de dados, análise de dados e redação do relatório não são passos distintos no processo – eles estão interrelacionados e muitas vezes ocorrem simultaneamente em um projeto de pesquisa. Os pesquisadores qualitativos em geral “aprendem fazendo” a análise de dados. John Creswell, 2014*

Esta afirmação de Creswell (2014) define uma parte da experiência vivida no processo desta pesquisa, em especial quanto ao “aprender fazendo”. O percurso da pesquisa foi influenciado por três aspectos que até sua conclusão não apresentavam definição concreta, estando ainda em pleno movimento, a saber: a) a transição das novas orientações educacionais; b) a implementação destas novas orientações; c) a pandemia da covid-19 deflagrada simultaneamente à transição das orientações educacionais, bem como a implementação destes novos documentos. Este foi o tripé da instabilidade da pesquisa durante o aprender fazendo. Uma pesquisa envolve fatores externos que caminham contra a sua própria natureza, ou seja, a alteração do desenho metodológico inicial de uma pesquisa qualitativa é naturalmente esperada. No caso desta pesquisa, em específico, o tripé de instabilidade foi um fator a mais entre os desafios, surpresas e adaptações que permeiam uma pesquisa de abordagem qualitativa.

A experiência desta pesquisa ensinou que uma tese é um trabalho que não está pronto, mas precisa ser finalizado, para então ser continuado e jamais concluído, seja pelo seu primeiro autor ou pelos próximos pesquisadores e pesquisadoras que darão continuidade aos caminhos apontados nesta pesquisa inicial. Uma tese é um ponto a mais na construção do conhecimento da área.

A questão norteadora desta pesquisa buscou identificar como o ensino de música estava sendo oferecido nas escolas de três redes municipais de ensino da serra catarinense. O objetivo geral se propôs a analisar os modos de oferta do ensino de música em três redes municipais de ensino de uma microrregião localizada na região serrana do estado de Santa Catarina. Os objetivos específicos buscaram: identificar os modos de oferta do ensino de música; compreender as concepções das gestoras educacionais em relação ao ensino de música na escola; compreender as concepções dos(as) professores(as) de

música em relação ao ensino de música na escola e analisar o processo de interpretação e implementação das orientações educacionais vigentes.

Os resultados identificaram que o ensino de música vem sendo oferecido de três maneiras: no município de Lages o ensino de música vem sendo oferecido na matriz curricular na disciplina de arte. No município de Bom Jardim da Serra o ensino de música é oferecido na matriz curricular na disciplina de música. Em São Joaquim o ensino de música é oferecido por meio de oficinas de música desenvolvidas no contraturno. Os modos de oferta do ensino de música identificados são interpretados em cada rede municipal de maneiras distintas, ainda que as orientações educacionais sejam as mesmas para os três municípios.

As concepções das gestoras educacionais participantes da pesquisa apontam para uma interpretação a partir de suas vivências no contexto da prática, interpretadas e recriadas a partir das suas concepções pessoais, necessidades e possibilidades no âmbito do contexto local. A Gestora 1 interpreta a oferta do ensino de música a partir da sua ótica como diretora escolar de uma Escola de Educação Básica do município de Bom Jardim da Serra, onde a música é uma disciplina presente na matriz curricular, enquanto a Gestora 2 entende a música como parte indissociável das aulas de arte na matriz curricular onde o(a) professor(a), independentemente da sua formação, deve ministrar nesta disciplina as quatro linguagens artísticas do componente curricular arte (artes visuais, música, teatro e dança). Recentemente a partir da BNCC, a Gestora 2 que é licenciada em artes visuais e ocupa o cargo de formadora de artes na Secretaria de Educação de Lages, vem estimulando os professores(as) a relacionar a unidade temática “artes integradas”, junto das quatro linguagens da arte que já são orientados(as) a ministrar, sendo essa uma perspectiva polivalente.

As concepções dos(as) professores de música sobre o ensino de música na escola também se revelaram distintas. O Professor 1 entende que na disciplina de arte, onde atua na matriz curricular no município de Lages, as quatro linguagens artísticas do componente curricular arte deve ser contempladas nos planejamentos de aula, sendo que ministra aulas com conteúdo das quatro linguagens, ainda que possua formação específica em música. Esse entendimento de prática polivalente reproduzida pelo Professor 1 está atrelado não apenas a sua interpretação pessoal, mas também ao fomento destas práticas por meio da Secretaria de Educação onde atua. As informações reunidas junto à Secretaria de Educação de Lages apontam que aquela rede municipal vem trabalhando as quatro

linguagens artísticas na disciplina de arte há pelo menos uma década, exigindo que os(as) professores(as) trabalhem as demais linguagens artísticas que não competem a sua formação e, como estímulo, promove formação continuada para os(as) professores(as) de artes abordando as quatro linguagens, sistematizando materiais de apoio e apostilas próprias, elaboradas a partir das formações continuadas.

As concepções do Professor 2 sobre a música na escola estão atreladas a sua experiência como músico instrumentista e sua experiência com aulas de instrumentos visando à preparação de instrumentistas. As condições de trabalho que envolve salas superlotadas para as aulas de música na matriz curricular, falta de materiais, como instrumentos para todos os alunos e equipamentos básicos, são questões que levaram o professor a manifestar preferências pelas aulas de música oferecidas no contraturno. As aulas são complementares às atividades desenvolvidas na disciplina de música na matriz curricular, são opcionais e por esse motivo frequentada apenas pelos alunos interessados. Para o Professor 2, as atividades de contraturno apresentam melhores resultados, promovem apresentações de música e atendem a um desejo da comunidade escolar quanto às apresentações dos alunos em eventos e datas comemorativas. Para aquele professor, estes resultados não são possíveis nas aulas de música desenvolvidas na matriz curricular. Esse indicativo sinaliza que a exclusividade da música por meio de uma disciplina específica prevista no currículo parece não garantir a qualidade das aulas. Existem outros fatores relacionados a condições de trabalho que influenciam na oferta do ensino de música naquele município.

As concepções da Professora 3 sobre o ensino de música na escola estão relacionadas aos modos de oferta deste ensino na rede municipal de São Joaquim. A professora entende que as aulas de música na modalidade de oficinas no contraturno são positivas e eficientes em comparação às aulas de música no currículo, das quais já teve experiência. A autonomia e flexibilidade que possui para desenvolver suas aulas sem precisar seguir rigidamente qualquer orientação educacional é entendida pela professora como positiva, em comparação a aulas previstas no currículo. Para aquela professora, a possibilidade de escolha entre os alunos em participar das oficinas de música promove uma seleção natural resultando na qualidade e eficiência do trabalho que precisa ser apresentado de tempo em tempo em eventos da escola e da cidade. Nesse sentido, a professora tem preferência em atuar com aulas de música no contraturno ao invés de atuar na matriz curricular. Esse pode ser um indicativo no município de São Joaquim, ainda

que conte com professores(as) efetivos(as) e licenciados(as) em música, como é o caso da Professora 3, que as discussões sobre o ensino de música no currículo não tenham avançado. Os desafios encontrados nas aulas de música no currículo são maiores e menos flexíveis que as oficinas de música no contexto estudado.

As concepções da Professora 4 sobre o ensino de música na escola não são diferentes da Professora 3. A Professora 4 manifesta preferências nas oficinas de música, em especial em uma das duas escolas que atua. A professora entende que a obrigatoriedade dos alunos em participar das aulas, como é o caso da escola onde ocorrem aulas curriculares em um período e oficinas de música em outro, encontra dificuldades em suas aulas pelo número expressivo de alunos, a falta de instrumentos musicais para todos na turma e o desinteresse de alguns estudantes em participar das oficinas de música que naquela escola são obrigatórias. Para aquela professora, esses são fatores que prejudicam o andamento das aulas e conseqüentemente dificultam a busca de resultados por meio de apresentações musicais exigidas pela Secretaria de Educação. Já na outra escola que atua, onde a participação nas oficinas é opcional, ocorre o mesmo que relatou a Professora 3. As turmas são formadas por alunos interessados naquela oficina, o número de alunos é reduzido, facilitando atendimentos pontuais para todos da turma e automaticamente o resultado que precisa apresentar à Secretaria de Educação é mais eficiente.

As concepções do Professor 5 sobre o ensino de música na escola estão relacionadas aos benefícios sociais que a música pode trazer aos alunos. Sendo o professor de música que atua há mais tempo na rede municipal de ensino de São Joaquim, há mais de vinte anos na mesma escola, o professor entende que a música é um canal de aproximação dos alunos com a escola. Na mesma perspectiva que as professoras 3 e 4, o Professor 5 entende que as oficinas de música no contraturno é a melhor opção em comparação à oferta do ensino de música no currículo. As dificuldades e desafios mencionados pelas Professoras 3 e 4 sobre as dificuldades de trabalhar com turmas superlotadas, falta de instrumentos musicais e recursos básicos para as aulas de música são apontadas também pelo Professor 5, que entende serem questões desafiadoras no cotidiano das aulas.

Enquanto as concepções das Gestoras 1 e 2 são entendidas por óticas distintas, uma na perspectiva de garantir o que apontam as orientações educacionais na condição de diretora escolar, como é o caso da Gestora 1, as concepções da Gestora 2 estão

relacionadas com o campo das artes influenciada pela sua formação e cargo que ocupa como formadora de artes. Os(as) professores(as) entendem o ensino música por outro prisma, com a exceção do Professor 1, que entende juntamente com a Gestora 2, que o ensino das artes deve ser polivalente e a música oferecida nesta perspectiva. Diferente desta concepção, os(as) Professores(as) 3, 4 e 5 entendem a música na escola na perspectiva de um resultado voltado à *performance* musical com vistas a preparar instrumentistas e apresentações musicais. As concepções do Professor 2 são voltadas à formação de instrumentistas, reiterando sua experiência como músico, estando mais familiarizado com as aulas de instrumento no contraturno em comparação às aulas de música no currículo. Nesse caso, há que se considerar que a vaga para professor de música que o Professor 2 ocupa, buscava este perfil de instrumentista. Contudo, as concepções dos(as) participantes da pesquisa são influenciadas pelas suas experiências de vida, formação docente e condições de trabalho que juntos influenciam suas escolhas e concepções.

Quanto à interpretação e implementação das orientações educacionais que estavam em curso durante a coleta de dados da pesquisa, os resultados apontam para interpretações diversas entre os sujeitos participantes da pesquisa, seguidas de recriações e aplicações das orientações educacionais no contexto da prática, sendo esta dinâmica prevista pelo referencial teórico do Ciclo de Políticas e confirmada nos relatos dos participantes da pesquisa. Para além deste apontamento, há que se considerar a importância em conhecer e compreender a legislação educacional e suas orientações, ponderando que as orientações educacionais que estavam sendo interpretadas e implementadas durante o período de coleta de dados eram documentos novos e recentes, estando os participantes da pesquisa se familiarizando com as novas orientações. É importante considerar ainda que junto a este contexto os participantes da pesquisa não foram os autores das novas orientações que estavam implementando, mas sim reprodutores dos documentos que receberam. A participação na elaboração de políticas educacionais reflete diferentemente na prática em comparação a sua reprodução que, por sua vez, é reinterpretada e implementada mediante influências locais que não podem ser totalmente previstas no momento da elaboração dos textos políticos.

A revisão da literatura apresentada no primeiro capítulo apontou que a presença da música nas escolas brasileiras é registrada desde o século XIX. Deste período até os dias atuais são encontrados, nas escolas brasileiras de todo país, resíduos de legislações

passadas que refletem na interpretação e aplicação de políticas educacionais vigentes nos dias atuais. Na linha do tempo da legislação educacional brasileira que trata do ensino de música na escola, um dos períodos de maior influência nas políticas educacionais e interpretações em torno do ensino de música na Educação Básica está atrelada à LDB 5.692/1971, que estabeleceu o ensino polivalente de quatro linguagens artísticas ministradas por um único professor. Nas escolas municipais consultadas na região Serrana Catarinense este resquício da polivalência tão combatido por pesquisador(as) e professores(as) da área de Educação Musical ainda pode ser encontrado com maior e menor resistência e reprodução diante das interpretações que gestores(as) educacionais e professores(es) de música fazem ao receber as orientações educacionais no contexto da prática nas Secretarias de Educação e Unidades Escolares.

Estes resíduos da polivalência foram encontrados em editais de contratação para professores(as) de música, em propostas curriculares que regem as redes municipais de educação, em formação continuada para professores(as) e também na ausência de formação continuada que pode ser uma maneira de orientação aos(as) gestores(as) e professores(as) quanto à importância e à diferença que faz na qualidade do ensino de música no âmbito da Educação Básica um(a) professor(a) atuar estritamente em sua área de formação específica. Contudo, o componente curricular arte na BNCC não define quem vai ensinar cada linguagem, além das múltiplas interpretações possíveis da BNCC no contexto da prática somadas à quinta unidade temática - “Artes Integradas” - acrescentada ao componente curricular de arte, que pode alimentar as práticas polivalentes. Especificamente no município de Lages, as orientações da BNCC são interpretadas pela mesma ótica polivalente que historicamente vinha sendo aplicada naquela rede, como se fosse uma *neopolivalência*<sup>13</sup>. Nesse sentido, fica um alerta sobre o que a reinterpretação das políticas educacionais no contexto da prática pode promover em relação ao componente curricular arte na BNCC, o que passamos a chamar nesta tese de *neopolivalência*. Este retorno aos modelos anteriores, ou a manutenção dos mesmos, pode vir a legitimar a polivalência a partir da diversidade de interpretações das orientações educacionais no contexto da prática, alimentada pela ambiguidade de interpretações possíveis acerca do que está prescrito na BNCC.

---

<sup>13</sup> Esse termo surgiu durante a banca de qualificação desta pesquisa para nomear o fenômeno identificado a partir das interpretações da rede municipal de ensino da cidade de Lages que historicamente vem adaptando e adequando práticas polivalentes mesmo não estando mais previstas em nenhum documento orientador ou normativo.

O referencial teórico do Ciclo de Políticas contribuiu com a identificação e nomeação de fenômenos evidenciados no contexto da prática. Deve-se reconhecer seus limites no âmbito desta pesquisa, juntamente com a nossa opção em ancorar as discussões de forma mais efetiva no contexto da prática, sem trazer os demais contextos com a mesma evidência. A escolha por este caminho é sinalizada e sugerida pelos seus autores do Ciclo de Políticas como possível e viável à medida que necessária, não sendo estritamente recomendado segui-lo na ordem dos contextos sequenciados. Nesse sentido, o uso limitado do Ciclo de Políticas foi uma opção metodologicamente consciente reconhecendo os limites, possibilidades e uso desta abordagem.

As orientações do Ciclo de Políticas juntamente com a metodologia de abordagem qualitativa foram conjugadas de forma a buscar as respostas da questão de pesquisa e os objetivos. O desenho metodológico apresentado no capítulo do referencial teórico metodológico é resultado de um processo flexível que foi sendo lapidado durante a pesquisa, como mencionado por Creswell (2014) no início destas considerações; foi sendo construído com o “aprender fazendo”, levando em conta o que este autor define como “natureza interpretativa da investigação” a partir das vivências e relação do pesquisador com o campo da pesquisa.

O capítulo que traz os modos de oferta identificados nas três redes municipais de ensino consultadas, bem como o capítulo que traz as orientações educacionais que vinham sendo interpretadas e implementadas naquelas redes municipais, correspondem a um relato dos modos de oferta e concepções dos participantes da pesquisa onde buscou-se sistematizar os achados descrevendo o contexto real dos modos de oferta do ensino de música naqueles municípios. Ao final do trabalho, é reconhecido que, ao priorizar os relatos buscando descrever como o ensino de música estava sendo oferecido nas três redes municipais de ensino, faltou um maior diálogo com a literatura da área de Educação. Contudo, entende-se que os capítulos que integram esta pesquisa não deixaram de dialogar e se complementar entre si.

Sobre os caminhos que levaram aos modos de oferta do ensino de música nas redes municipais consultadas, ainda que distintos em suas particularidades entre os três municípios investigados, nota-se a perpetuação de concepções que são resíduos de uma política educacional não mais vigente que ainda ressoa nas escolas brasileiras, não sendo uma exceção entre as redes municipais de ensino consultadas. Entre estas concepções, a prática da polivalência para o ensino de arte encontrada nos editais de contratação para

professores de música, na modalidade de oferta do ensino de música na escola, na contratação de professores e na concepção dos sujeitos que a interpretam no contexto da prática, vem historicamente influenciando nos modos de oferta do ensino de música na Educação Básica.

No município de Lages a polivalência está presente nas escolas da rede, sendo inclusive alimentada nos dias atuais sob a interpretação das novas orientações educacionais, onde é reinterpretada e reproduzida agora com base na BNCC. No município de Bom jardim da Serra, os caminhos que levaram aos modos de oferta do ensino de música na rede municipal de ensino na atualidade estão atrelados à interpretação da legislação educacional que permite às escolas e Secretarias de Educação, autonomia nas decisões e interpretações passíveis de divergências que por vezes se opõem ao que a literatura da área de Educação Musical aponta para o ensino de música na Educação Básica. Assim, chama atenção os modos de contratação para professores com perfil distinto do desejado, ou seja, um professor licenciado em música para atuar na Educação Básica.

No município de São Joaquim, os caminhos que levaram aos modos de oferta da música na Educação Básica foram influenciados por uma tradição musical naquele município que por um período foi sendo consolidado entre o poder público e privado que juntos ofereciam aulas de música na perspectiva de formação de instrumentistas e cantores. Esta parceria levou a Secretaria de Educação a oferecer concurso para professor de música na Educação Básica. Essa particularidade de concurso público, desejada entre os profissionais formados em cursos de licenciatura em música, é uma exceção entre os municípios da Serra Catarinense. No entanto, a tradição musical na cidade influenciou a oferta das aulas de música por meio de oficinas que visam formar instrumentistas, de forma que os professores de música não atuam e não demonstram interesse em atuar em disciplinas previstas no currículo escolar.

Ainda sobre estes modos de oferta no ensino de música, a implementação das novas orientações educacionais se relaciona diretamente com a continuidade das práticas dos professores e gestores em relação à música da forma como já era oferecida anteriormente. No relato dos participantes, foi identificado que a BNCC teve pouca influência no contexto da prática que já vinha sendo desenvolvida nas aulas de música. Pouca influência no sentido de segui-la, ou seja, no contexto da prática as orientações educacionais foram interpretadas e recriadas.

Quanto às recomendações viáveis que possam contribuir positivamente com o ensino de música nas escolas municipais da Serra Catarinense estão atreladas as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016b) (anexo IV). Sem acrescentar ou remover quaisquer dos itens definidos nesta resolução que aponta competências para todas as instâncias educacionais, é reconhecido que as Secretarias de Educação, sozinhas, não teriam condições de promover mudanças nessa proporção. Assim, a ação precisa partir de todas as instâncias envolvidas. A Resolução que traz as diretrizes supracitadas está vigente, mas não é autoaplicável; para o seu cumprimento, o desafio deve ser enfrentado colaborativamente para que as novas possibilidades sejam efetivamente alcançadas.

Ainda que pareça utópico para o contexto e conjuntura no campo da Educação brasileira, os apontamentos da resolução supracitada são viáveis e possíveis. Mas é reconhecido que demanda esforços coletivos. Para tanto, algumas das instâncias mencionadas podem, a qualquer instante, dar início a esta discussão. Tendo em vista um caminho longo para se percorrer até chegarmos a atender os apontamentos previstos neste documento, a ação precisa ser iniciada reconhecendo que seus efeitos virão a longo prazo, mas com resultados positivos a se comemorar. Um ponto de partida para o cumprimento das Diretrizes Curriculares mencionadas acima, que tratam o ensino de música na Educação Básica, e surtiria efeitos positivos, pode emergir do contexto micro para o macro, ou seja, a partir da ação e organização dos professores de música da Educação Básica que, unidos, podem mobilizar suas Secretarias de Educação para juntos buscarem convênios com instituições formadoras, como é o caso da UNIPLAC na região serrana catarinense, principal instituição formadora de professores(as) de música na Serra Catarinense. Articulações como estas agregam forças para dialogar com outras instâncias como conselhos municipais e estaduais de educação e Ministério da Educação – MEC, como sugerem as diretrizes supracitadas (BRASIL, 2016b).

Ao início do capítulo que tratou dos modos de oferta do ensino de música nas redes municipais investigadas, apontamos para a identificação do que denominamos de *reflexo circular vicioso* perpetuado pela diversidade de interpretações que se retroalimentam, reproduzindo uma prática evidenciada pela literatura da área de educação musical em outros contextos educacionais brasileiros. Nas três redes municipais de ensino consultadas, o círculo vicioso que se retroalimenta influenciando os modos de oferta da música naqueles municípios, pode ser dividido em oito grandes etapas que, por sua vez,

contam com influências de cada contexto específico. São estes: a) comunicação e diálogo entre professores(as) de música, gestores(as) educacionais e Secretarias de Educação; b) autonomia das Secretaria de Educação e Professores de música; c) interpretações distintas; d) perspectiva polivalente; e) concepções e interpretações; f) reinterpretação e adaptação no contexto da prática; g) influência nos modos de oferta do ensino de música; h) contratação e condições de trabalho.

Primeiramente, comunicação e diálogo entre professores(as) de música, gestores(as) educacionais e Secretarias de Educação, pode ser um ponto de partida desta sistematização. Entre os professores(as) de música foi evidenciado pouco diálogo, não sendo essa uma informação recente apontada pela pesquisa, mas evidenciada em trabalhos anteriores (VELHO, 2015). Os diálogos entre professores(as) de música, gestores(as) Educacionais e Secretarias de Educação (instituição a que estes agentes representam), ocorrem com maior e menor intensidade, sem perderem a autonomia garantida pela legislação educacional LDB 9.394/96, sendo essa a segunda etapa do que estamos chamando de reflexo circular vicioso.

A autonomia destes agentes na segunda etapa deste círculo influencia a terceira etapa, as interpretações, que são naturalmente distintas e carregadas de suas experiências pessoais e profissionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). As interpretações distintas acerca dos modos de oferta do ensino de música levam a uma perspectiva polivalente com maior e menor intensidade em cada uma das redes municipais de ensino investigadas. Os resultados desta perspectiva estão atrelados à quinta etapa do reflexo circular vicioso, que diz respeito às concepções e interpretações dos sujeitos que integram o contexto da prática (BOWE et al., 1992). Por sua vez, as concepções e interpretações refletem na reinterpretação das orientações educacionais que tratam da música na Educação Básica, sendo implementadas a partir do entendimento dos sujeitos que interpretam e aplicam tais orientações.

Desencadeando na sétima etapa do reflexo circular vicioso está a influência nos modos de oferta do ensino de música. A partir dos modos de oferta estabelecidos, que são particulares de cada rede municipal de ensino, busca-se contratar profissionais que atendam o perfil pré-estabelecido e perpetuado, seja pelos professores(as) que atuaram anteriormente naqueles municípios, seja pelo entendimento que as Secretarias de Educação estabelecem como coerente. A influência dos modos de oferta reflete na contratação de professores(as) de música que, em sua maioria, são Admitidos em Caráter

Temporário – ACT. A condição de contratos temporário promove uma rotatividade entre os(as) professores(as), sendo os contratos limitados, não ultrapassando o período entre um e dois anos. A instabilidade e impermanência dos professores(as) de música impede a elaboração de trabalhos planejados a longo prazo, fragilizando o amplo diálogo entre professores(as), gestores(as) e secretarias(as). A cada novo contrato, o reflexo circular vicioso retoma, com novos professores(as), novos gestores(as) e novas interpretações e recriações. Quando ocorre de o quadro de profissionais não ser alterado ou alterado em parte, o reflexo circular vicioso segue girando, adaptando-se ao novo contexto interpretado pelos(as) novos professores(as) e gestores(as).

O período de interpretação e implementação que acompanhou esta pesquisa contou com um fator de influência excepcional e inesperado durante o percurso. A pandemia da covid-19 impactou todas as esferas sociais forçando medidas emergenciais primeiramente no âmbito da saúde pública se ramificando e interferindo rapidamente nas esferas econômicas e financeiras. No âmbito da Educação, as medidas emergenciais não foram diferentes. Nas três redes municipais de ensino investigadas, os relatos apontam que os desafios e dificuldades foram muitos e bastante semelhantes em todas elas: a) a necessidade de adaptação das atividades remotas experimentais, simultaneamente com a providência de *kits* de alimentação para as famílias dos alunos, contando com equipes de trabalho despreparadas para atuar em um cenário jamais imaginado, b) adaptação e providências relacionadas à tecnologia para estabelecer contato entre Secretarias de Educação, professores(as) e alunos, c) a elaboração de uma complexa logística de preparação de atividades *online* e impressas junto ao deslocamento de professores(as) para entregar atividades na casa dos alunos, muitos deles com residência rural. Estes foram os pontos em comum identificados junto aos municípios que em meio a esse turbilhão de demandas deveriam também cumprir a implementação das orientações educacionais que estavam em transição durante a pandemia.

Em meio à complexidade das medidas emergenciais, as atividades remotas experimentais afetaram não apenas o âmbito institucional dos municípios, mas principalmente o âmbito pessoal de cada professor(as), alunos, pais, mães e demais integrantes da comunidade escolar. Os resultados imediatos apontam para alunos desestimulados, professores(as) e gestores(as) desgastados(as), afetando todas as redes municipais: os concursos públicos para professor de música previstos em Bom Jardim da Serra e São Joaquim foram suspensos; parte das atividades foram canceladas como o

exemplo das aulas de música complementares e a formação de um coral em Bom Jardim da Serra; o cancelamento das atividades do coral em São Joaquim que acontecia com a junção de todos os alunos que participavam das oficinas de música. As atividades relacionadas à música desenvolvidas remotamente foram mantidas com a perspectiva de não perder o vínculo com os alunos.

As relações humanas sempre foram estabelecidas pela presença, seja física ou materializada por um fenômeno vivido na prática. O ambiente antropológico do encontro é, sem dúvida, único e insubstituível. Considerando que as relações humanas sempre foram estabelecidas essencialmente pelo contato, o ambiente virtual imposto bruscamente a toda a comunidade escolar submetida a essa novidade da qual estávamos todos despreparados, deflagrou um ambiente antropológico hostil, nos deslocando da socialização do encontro presencial para o virtual. Certamente todas as disciplinas e conteúdos das escolas foram atingidos de alguma maneira. No caso da música, por ser uma linguagem artística que representa uma forma de comunicação e expressão humana, sofreu uma ruptura que em grande parte não pode ser substituída por práticas remotas, sendo a música na escola uma prática coletiva de socialização mútua.

Atuar na Educação Musical Escolar com práticas, jogos e brincadeiras musicais, por exemplo, requer adaptações específicas para cada atividade em particular. É nesse ponto que o desafio de fazer música de forma remota se apresenta de maneira peculiar. Não temos nos municípios investigados, por exemplo, recursos tecnológicos para uma prática musical síncrona que sonoramente reproduza a precisão de uma prática presencial. Ainda que tivéssemos, cabe lembrar que um dos desafios apontados pelos(as) professores(as) são excesso de alunos e falta de instrumentos. No contexto das aulas remotas, esse desafio seria transposto para atividades virtuais não sendo superado. Trazendo novamente a fala da Professora 3, a pandemia nos trouxe *“a certeza que o ensino é presencial. Isso é uma coisa que já dá para gente ter. A certeza que o professor nunca vai ser substituído por computador, mesmo a gente estando aqui do outro lado se vendo [...]”*.

Caminhando para o final das conclusões finais, entendemos que os resultados da pesquisa contemplam a tese apresentada, considerando que, mesmo com as exigências legais de cunho nacional, estadual ou municipal, os municípios localizados no interior do estado de Santa Catarina, em especial na serra catarinense, interpretam e executam os documentos legais de diversas maneiras, promovendo diversas práticas escolares. Nesse

caso, o ensino de música, garantido pela LDB 9.394/96 no componente arte, juntamente com as artes visuais, a dança e o teatro, são interpretados de maneiras diversas pelos(as) gestores(as) e professores(as) das três Secretarias Municipais de Educação da região serrana do estado de Santa Catarina. A diversidade de interpretações influencia nos modos de oferta do ensino de música que, mesmo contando com orientações legais e específicas, no contexto da prática, são recriadas.

Por fim, consideramos importante consultar a partir de novas pesquisas, os resultados deste processo de implementação das novas orientações educacionais nos municípios investigados, considerando que estavam em transição e processo de implementação durante as entrevistas e coletas de dados desta pesquisa. O retorno aos municípios selecionados com o objetivo de identificar quais as mudanças efetivas ocorreram após os primeiros dois anos ou mais da implementação da BNCC, bem como a influência da pandemia neste processo de implementação, integra os dois últimos contextos do Ciclo de Política que, até a conclusão desta pesquisa não foi possível ser abordados com relação aos reais efeitos das políticas educacionais implementadas no contexto da prática. Somente a partir dos resultados emergidos da implementação no âmbito das políticas locais será possível contribuir com maior consistência para os resultados e efeitos da política. Com isso, os efeitos gerais e efeitos específicos da política apontados pelo referencial teórico podem ser identificados e relacionados com o contexto de influência e produção de texto, para então, fazer o ciclo girar de maneira mais orgânica, apontando os resultados da implementação da BNCC nos mais diversos e distintos contextos da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ABREU. Rafael Roncato; AQUINO, Thaís Lobosque. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em aulas de música no Ensino Fundamental: analisando uma experiência de estágio**. Anais do XV Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical. Goiânia, 2018.
- ARÓSTEGUI. José Luis; LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. **Las Políticas Educativas de Reforma y su Impacto em la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir**. Revista da ABEM, Londrina, V.23, n 35, 24-34, jul, dez. 2015.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. **Diversidade e formação de professores de música**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 45-53, set. 2010.
- ALLSUP, Randall. **Perspectivas Filosóficas da Educação Musical**. Tradução de: ARROYO, Margarete; CARDOSO, Renato de Carvalho. Revista Vórtex, Curitiba, v.6, n.1, 2018, p.1-27
- ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008**. Revista Opus, Porto Alegre, v. 17, nº 1, p. 51-72, jun. 2011.
- AZOR, Gislene Natera. **Música nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas para os trabalhos em parceria na rede municipal de Florianópolis**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação – UFSC. Florianópolis, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Políticas públicas para o Ensino da Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas**. Acervo de produção acadêmica ECA USP. São Paulo, 2016. Disponível em: >Políticas públicas para o Ensino da Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas< acesso em: 02. Dez. 2021.
- BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017.
- BELLOCHIO. Cláudia Ribeiro. **Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações**. Revista da ABEM, Londrina, v. 24, nº 36, 8-22, jan. jun, 2016.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

CRESWELL, Joan W. **Investigação Qualitativa e Projetos de Pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens**. 3ª ed. Porto Alegre, Penso, 2014.

BOZZETTO, Adriana. **Uma leitura do conceito de socialização em dissertações e teses no campo da educação musical (1999-2017)**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49, p. 213-242, jan./jun. 2019

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. ed. Cortez, São Paulo, 2011.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. **Aprova o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Côrte**. Rio de Janeiro. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I. 1854. Disponível em: > <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>< Acesso em 07 fev. 2019.

BRASIL. Decreto N. 981 que “**Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal**”, 1890. Disponível em: > <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>< Acesso em 17. dez. 2021

BRASIL, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em:> <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> < Acesso em 07 fev. 2019.

BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971a. Disponível em: > <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>< Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971. **Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude**. Anexo ao Parecer nº 853/71. Brasília, 1971b. Disponível em: > <http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>< acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. **Parecer 853 de 12 de novembro de 1971. Núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei nº 5.692.** Brasília, 1971c. disponível em: ><https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/196249/parecer%20853-71.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.< Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Parecer CFE nº 540 de 10 de fevereiro de 1977. **Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71.** Rio de Janeiro, 1977. Disponível em: ><http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>< Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. Parecer nº 24/81, de 27 de janeiro de 1981, do CFE. **Consulta sobre a natureza do curso de Especialização de Professor de Canto Orfeônico.** Disponível em <<https://www.sapili.org/subir-depois/dplivros/cd010298.pdf>>. Acesso: 23 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)< Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ensino de primeira à quarta série.** Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental (5º a 8º séries).** Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. Brasília 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. MEC/SEMTEC. Brasília, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. PCN+. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. MEC. Brasília, 2002.

BRASIL. Resolução n. 2, de 8 de março de 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.** Brasília: CNE/CES, 2004a. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>< Acesso em: 06 fev. 2019. BRASIL. Resolução n. 4, de 8 de março de 2004.

**Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências.** Brasília: CNE/CES, 2004b. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0404teatro.pdf>< Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. Resolução n. 3, de 8 de março de 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências.** Brasília: CNE/CES, 2004c. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>< Acesso em: 06 fev. 2019. BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Vol, I. MEC/SEB. Brasília, 2006.

BRASIL. Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2009. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.** Brasília: CNE/CES, 2009. Disponível em: >[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf)< Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. Parecer nº 12 de 04 de dezembro de 2013. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.** Brasília: CNE/CEB, 2013. Disponível em: >[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category\\_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192)< Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)< Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. **Lei 13.278 de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016a. Disponível em: >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm) < Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016. **Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.** Brasília, 2016b. Disponível em: >[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192) < Acesso em: 07 fev. 2019

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3)< Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Brasília, 2017b. Disponível em: >[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)< Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: >[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)<. Acesso em: 01 ago. 2019

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil- Propostas Para a Formação Integral da Criança**. São Paulo, Peirópolis, 2003.

BRITO, André Luiz Corrêa de. **Compreensões dos Gestores Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau acerca da Lei 11.769/08 e o Ensino de Música nos Sistemas Municipais de Educação**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – FURB. Blumenau, 2014.

BOM JARDIM DA SERRA. **Edital de Processo Seletivo nº 01/2019**. Bom Jardim da Serra, 2019.

BOM JARDIM DA SERRA. **Edital de Processo Seletivo nº 013/2021**. Bom Jardim da Serra, 2021.

CARVALHO, Anderson Carmo de. **Sociologia da infância e educação musical: um encontro inevitável**. Anais do VI Simpósio Brasileiro de pós-graduandos em música – SIMPOM. Rio de Janeiro, 2020a.

CARVALHO, André Rangel de. **Configurações do ensino de música frente ao componente curricular arte: um estudo com professores de música na Educação Básica**. Dissertação de Mestrado – programa de pós-graduação em música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020b.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004.

CRESWELL, Joan W. **Investigação Qualitativa e Projetos de Pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens**. 3ª ed. Porto Alegre, Penso, 2014.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **O ensino de música no projeto escola pública integrada do estado de Santa Catarina: Um estudo multicaso no médio vale do Itajaí**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Música – UDESC. Florianópolis, 2012.

COUTINHO, Karine Dias; ALVES, Jefferson Fernandes. **As Artes na Base Nacional Comum Curricular**. Textura – Revista de Educação e Letras – ULBRA. v. 22 n. 50 p.241-264 abr. jun. 2020

DEL-BEN, Luciana. **Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v 16, 57-64, mar. 2007.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Música e Educação Musical: Sentidos em Disputa**. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier; Org. Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular. ed. Oeste, Campo Grande, 2019.

ESTUMANO, Jucélia da Cruz; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Artes integradas na escola de aplicação da UFPA a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Cadernos da Rede Latino-Americana de Educação Musical. RELEM. ano I, nº 2. out, 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v 12, 21-29, mar. 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Proposta Curricular de Música para o município de Florianópolis**. Revista NupeArte. v5, n°5, set. 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica**. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel.

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. v 19, n° 37, p. 29-52, jan.jun, Campo Grande, 2013.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **A Música e as Artes na Formação do Pedagogo: Polivalência ou Interdisciplinaridade?** Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 15, 67-79, set. 2006.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Breve Retrospectiva Histórica e Desafios do Ensino de Música na Educação Básica Brasileira**. Revista Opus, v. 12, dez. 2006.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública**. Revista Horizontes, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018

GREZELI, Estevão; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Legislação do Ensino de Música no Brasil: Um mapeamento histórico**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n°.4, p. 35349-35365. abr, 2021.

GRINGS, Luciana Pires de Sá. **Educação Musical em Escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: Problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.768/2008**. Revista da ABEM, Londrina, v 21, n° 30, 91-102, jan. jun. 2013.

GRINGS, Ana Francisca Schneider. **Professores de Música no Brasil: Motivações e aspirações profissionais**. 2015. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

GONÇALVES, Maria da Graça Reis. **Villa-Lobos, o Educador: Canto Orfeônico e Estado Novo**. 2017. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro. 2017.

- KLEBER, Magali. **Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 8, 57-62, mar. 2003.
- HIGUCHI, Márcia Kazue Kodama. **A contribuição da neurociência na questão da memorização no aprendizado pianístico.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 111-118, mar. 2005
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. **BNCC, Agenda Global e Formação Docente.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan. mai. 2019.
- ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.
- LAGES. Concurso Público: **Edital PML 01/2011.** Instituto Brasileiro de Administração Municipal – IBAM. Lages, 2011.
- LAGES. Processo seletivo para contratação de docentes: **Edital nº 001/2013.** Fundação de Estudos e Pesquisas Socioeconômicos – FEPESE. Lages, 2013.
- LAGES. Processo seletivo **Edital 001/2014.** Secretaria Municipal de Educação. Fundação Carlos Joffre do Amaral - FCJ. Lages, 2014.
- LAGES. Município de Lages – SC. Secretaria Municipal de Educação. Professor Seletivo - **Edital Nº 004/2021.** Instituto Brasileiro de Administração Municipal – IBAM. Lages, 2021a.
- LAGES. Prefeitura Municipal de Lages – Secretaria de Educação. **Introdução, fundamentos teóricos epistemológicos, princípios e habilidades, retiradas do documento Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC – DCSMEL para o Processo Seletivo nº 004/2021.** Documento aprovado pelo Conselho Municipal de Educação – CME, conforme PARECER 261/2021 em 14/05/2021. Lages, 2021b.
- LAZZARIN, Luís Fernando. **A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 14, 125-131, mar. 2006
- LE MOS, Maya Suemi. **Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 117-120, set. 2010.
- MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para a Educação.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

MACHADO, Daniela Dotto. **Competências Docentes para a Prática Pedagógico-Musical no ensino fundamental e Médio: visão dos professores de música.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

MADALOZZO, Tiago. **A Prática Criativa e a Autonomia Musical Infantis: Sentidos musicais e sociais no desenvolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização.** Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Música - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

MAINARDES, J. 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.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; SANTANA, Soraia. **As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil – Perspectivas metodológicas para a análise narrativa-biográfica.** Revista da ABEM, Londrina, v. 25, n° 39, p. 8-19, jun. dez, 2017

MARQUES, Marila Cristine Sales. **O ensino da música no contexto escolar: Uma pesquisa nas escolas particulares da rede de ensino fundamental de Salvador.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

MAZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-Estruturada: Análise de objetivos e de roteiros.** In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais, Bauru, 2004.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação.** In: MINAYO, Maria. Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261-297.

MOHR, Jeison Uliana; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Arte no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Anais - XI Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE, v.1, n.,1 p. 275-281 Set. |2021 | ISSN: 2446-5143

PASSOS, Ivanilde Lourenço. **Música e Movimento no Ensino Fundamental.** Mestrado Profissional em Práticas Docente no Ensino Fundamental. Universidade Metropolitana de Santos. Santos, 2018.

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, 19-28, mar. 2004a.

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

PENNA, Maura. **Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 19, 57-64, mar. 2008.

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

PEREIRA, Marcos Vinícius Medeiros. **Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar.** Revista da ABEM, Londrina, v. 24, n° 37, 17-34, jul. dez, 2016a.

PEREIRA, Joana Lopes. **Trajetórias de trabalho na educação infantil: um estudo com professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS.** Revista da ABEM, v. 24, n° 37, p. 53-66, jul. dez, 2016b.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. **Um Movimento na História da Educação Musical no Brasil: Uma análise da campanha pela lei 11.769/2008.** Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Licenciatura em Música e Habitus Conservatorial: analisando o currículo.** Revista da ABEM, Londrina, v 22, n° 32, 90-103, jan. jun. 2014.

PERES, José Roberto Pereira. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular.** Revista do departamento de desenho e artes visuais do Colégio Pedro II. V. 1 n° 1, ed. de lançamento. Rio de Janeiro, 2017.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Música nas Escolas de Educação Básica: O Estado da Arte na produção da Revista da ABEM (1992-2011).** Revista da ABEM, Londrina, v 21, n. 30, 103-118, 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, 23-38, jul. dez. 2012a.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional.** Revista da ABEM, Londrina, v 20, n° 28, 35-46. 2012b.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Música na Escola: Uma análise do projeto de resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.** texto disponível em: [www.abemeducacaomusical.com.br](http://www.abemeducacaomusical.com.br). Publicado em: 16 de janeiro de 2014. Acesso em: 18 dez. 2021.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. **Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008.** Revista da ABEM, v. 21, n° 30, jan-jun. Londrina, 2013.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica.** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. 2019a.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC N° 070, de 17 de junho de 2019.** Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Santa Catarina, 2019b. Disponível em: > <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30336-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense>< acesso em: 22 set. 19.

SED. **Secretaria de Estado da Educação.** Governo de Santa Catarina. Disponível em: > <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30306-curriculo-base-do-territorio-catarinense-e-aprovado-pelo-conselho-estadual-de-educacao> < acesso em: 08 nov. 2019.

SANTOS, Micael Carvalho Dos. **A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no brasil.** Revista da Abem, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. **Música, saúde e bem-estar: aulas de música e habilidades cognitivas não musicais.** Revista da Abem, v. 27, n. 42, p. 36-51, jan./jun. 2019.

SOARES, José. SCHMBECK, Regina Finck. FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. (org) **A formação do professor de música no Brasil.** 1. ed. Belo Horizonte, MG : Fino

Traço, 2014. Disponível em: ><https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/e-book-a-formacao-do-professor-de-musica-no-brasil.pdf><.

SOBREIRA, S. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas**. Revista da ABEM, Porto Alegre, 20, 45-52, 2008.

SOBREIRA, Sílvia Garcia. **Conexões entre Educação Musical e o Campo do Currículo**. Revista da ABEM, Londrina, v 22, n 33, 95-108, jul. dez. 2014.

SOUZA, Jusamara et al. **Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 23, 84-94, mar. 2010.

STAKE, Robert, E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis. [recurso eletrônico]. ed. Penso. Porto Alegre, 2011.

THIESEN, Juares da Silva. **Análise Da Constituição Da Proposta Curricular De Santa Catarina Pela Perspectiva Do Ciclo De Políticas**. Cadernos de Educação – Faculdade de Educação da UFPel. n° 40, p. 157 - 175, out. nov. dez. Pelotas, 2011.

THOMAZELLI, Patrícia Pires. **Os sentidos da música dentro da base nacional comum curricular sob a ótica de Bakhtin**. Anais do SEFiM, v. 2, n°2, Porto Alegre, 2016.

VALE, Sara Paraguassú Santos do. **Um currículo em movimento: a música na formação de pedagogos e na educação infantil do DF**. Revista da Abem, v. 28, p. 286-307, 2020.

VASCONCELOS, H. V. G.; SCHAMBECK, R. F. **O ensino de música nas escolas estaduais de Santa Catarina da Grande Florianópolis: uma análise com base no ciclo de políticas**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 63 - 85, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019063>. Acesso em: 24 nov. 2021.

VELHO, José Rodrigo Santos. **O Ensino de Música na Rede Pública Municipal da Cidade de Lages SC**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2015.

VELHO, José Rodrigo Santos. **Formação e Atuação de Professores de Música na Rede Pública Municipal da Cidade de Lages SC**. In: VII Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE, 2017, Florianópolis - SC. VII Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE. Tema: Formação e Atuação de Professores de Música, 2017. v. 1. p. 91-98.

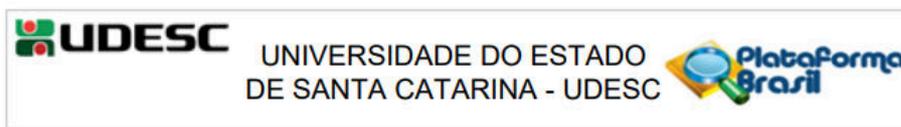
VELHO, José Rodrigo Santos. FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Políticas educacionais e o ensino de música no currículo da rede municipal de Lages, Santa Catarina, Brasil.** III COLBEDUCA – Colóquio Luso-brasileiro de Educação 17 e 18 de outubro de 2017, Florianópolis/SC

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 73-80, set. 2010

ZIMMER, Paulyane Nascimento; RODRIGUES, Jéssika Castro; DEFREITAS, Áureo Déo. **Educação musical e transtorno do espectro autista: análise da produção em revistas brasileiras de Artes/Música Qualis A1 e seus anais de eventos regionais e nacionais (2006-2016).** Revista da Abem, v. 26, n. 40, p. 149-166, jan./jun. 2018.

## ANEXOS

## Anexo I - Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Ensino de Música em Escolas Municipais na Serra Catarinense

**Pesquisador:** José Rodrigo Santos Velho

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 37130920.7.0000.0118

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.406.288

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Colegiado APROVA o Protocolo de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEP via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEP. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEP via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEP via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação. Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo   | Postagem               | Autor                     | Situação |
|---|---|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1570401.pdf                         | 09/10/2020<br>14:45:14 |                           | Aceito   |
| Outros  | Carta_encaminhamento.pdf  | 09/10/2020<br>14:41:55 | José Rodrigo Santos Velho | Aceito   |
| Outros  | Roteiro_entrevista_professores.pdf                                    | 09/10/2020<br>14:31:38 | José Rodrigo Santos Velho | Aceito   |
| Outros  | Roteiro_de_Entrevista_com_Gestores_Municipais.pdf                     | 09/10/2020<br>14:25:15 | José Rodrigo Santos Velho | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_Detalhado_corrigido.docx                                      | 09/10/2020<br>14:19:54 | José Rodrigo Santos Velho | Aceito   |
| Outros  | Consentimento_Para_Fotografias_Videos_e_Gravações_maiores_18_anos.doc | 09/10/2020<br>14:17:58 | José Rodrigo Santos Velho | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escrito.pdf                            | 09/10/2020<br>14:15:19 | José Rodrigo Santos Velho | Aceito   |
| Declaração de concordância                                | DCCMUNICIPIOS.pdf   | 30/08/2020<br>13:27:33 | José Rodrigo Santos Velho | Aceito   |
| Folha de Rosto  | folhaDeRosto.pdf  | 13/07/2020<br>11:47:32 | José Rodrigo Santos Velho | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 18 de Novembro de 2020

**Assinado por:**

**Gesilani Júlia da Silva Honório  
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007  
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

## **Anexo II – Roteiro de Entrevista com Gestoras municipais**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

PESQUISA DE DOUTORADO

### **O Ensino de Música em Escolas Municipais da Serra Catarinense**

**Doutorando/Pesquisador:** José Rodrigo Santos Velho –  
rodrigovelho@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo –  
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES(AS) MUNICIPAIS DE SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO**

##### **Informações pessoais dos entrevistados**

- nome (para fins de organização dos dados)
- idade e sexo

##### **Formação acadêmica**

- magistério
- graduação
- pós-graduação
- outros cursos

##### **Experiência profissional**

- tipos de atividade e tempo de exercício
- cargo administrativo atual, tempo de atuação no cargo, funções que exerce

##### **Rede municipal de educação**

- quantidade de escolas
- quantidade de alunos
- quantidade de professores

##### **Proposta pedagógica da rede municipal (antes da BNCC)**

- histórico – data da última atualização da proposta antes da BNCC

- bases teóricas e metodológicas
- organização geral do documento
- presença da música no documento

#### **Impactos da BNCC na Proposta pedagógica do município**

- adesão ou não à Proposta Curricular Estadual
- interpretações da Secretaria sobre a BNCC e a Proposta Estadual
- presença da música a partir da análise e implementação dos novos documentos

#### **Ações atuais da Secretaria de Educação sobre novos documentos**

- metodologia de trabalho e equipe de profissionais envolvidos
- principais mudanças necessárias
- mudanças específicas referentes ao ensino de música
- preparação de profissionais da educação para a implementação da BNCC e da Proposta Curricular Estadual no município

#### **O ensino de música no município**

- quantidade de escolas que oferecem ensino de música
- tipos de atividades (curriculares e extracurriculares)
- quantidade de alunos atendidos pelas aulas de música
- profissionais envolvidos com o ensino de música
- modos de contratação de professores de música, editais, titulação exigida
- estrutura física para aulas de música

#### **A música na formação escolar**

- concepções e orientações da Secretaria de Educação
- funções da música na escola
- percepções sobre o que pensa a comunidade escolar sobre a música na escola (professores, funcionários, pais)

#### **Pandemia da Covid-19**

- impacto nas atividades da secretaria de educação
- adaptações, rotina, aulas remotas

#### **Outros Assuntos**

## Anexo III – Roteiro de Entrevista com professores de Música



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

PESQUISA DE DOUTORADO

### **O Ensino de Música em Escolas Municipais da Serra Catarinense**

**Doutorando/Pesquisador:** José Rodrigo Santos Velho –  
rodrigovelho@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo –  
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS) DE MÚSICA**

##### **Informações pessoais dos entrevistados**

- nome (para fins de organização dos dados)
- idade e sexo

##### **Formação acadêmica**

- magistério
- graduação
- pós-graduação
- outros cursos

##### **Experiência profissional**

- tipos de atividade e tempo de exercício

##### **Atuação na rede municipal de educação**

- cargo atual, efetivo, ACT, carga horária, acumula outra função além de professor(a) de música
- tempo de atuação na rede municipal

##### **Proposta pedagógica da rede municipal (antes da BNCC)**

- histórico – atualização da proposta antes da BNCC
- bases teóricas e metodológicas
- organização geral do documento

- presença da música no documento
- participação de professores(as) na elaboração dos documentos
- presença da música nos documentos

### **Impactos da BNCC na Proposta pedagógica do município**

- adesão ou não à Proposta Curricular Estadual
- interpretações do(a) professor(a) sobre a BNCC e a Proposta Estadual
- presença da música a partir da análise e implementação dos novos documentos
- participação na elaboração das propostas junto a secretaria de educação e escolas que atua

### **Acompanhamento das ações atuais da Secretaria de Educação sobre novos documentos**

- participação na metodologia de trabalho e equipe de profissionais envolvidos (professores(as) e gestores (as))
- principais mudanças necessárias
- mudanças específicas referentes ao ensino de música
- formação de professores(as), preparação de profissionais da educação para a implementação da BNCC e da Proposta Curricular Estadual no município

### **O ensino de música no município**

- quantidade de escolas em que atua na rede municipal
- quantidade de alunos que atende em média nas aulas de música
- condições de trabalho, espaço físico da escola, instrumentos musicais, materiais didáticos
- tipos de atividades que atua (curriculares e extracurriculares)
- profissionais envolvidos com o ensino de música
- modos de contratação de professores de música, editais, titulação exigida
- estrutura física para aulas de música
- elaboração de aulas e atividades a partir da BNCC e da proposta estadual
- alteração nos conteúdos e metodologia de trabalho a partir da BNCC e da Proposta Estadual

### **A música na formação escolar**

- concepções e orientações da Secretaria de Educação
- concepções e orientações do(a) professor(a) de música
- funções da música na escola
- percepções sobre o que pensa a comunidade escolar sobre a música na escola (professores, funcionários, pais)

### **Pandemia da Covid-19**

- impacto nas atividades da secretaria de educação
- adaptações, rotina, aulas remotas
- aulas de música na quarentena
- adaptação didática, recursos, ferramentas, desafios, questões positivas

### **Outros Assuntos**

## **Anexo IV – Diretrizes Curriculares para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica**

### **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 10 DE MAIO DE 2016**

Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o disposto no artigo 9º, § 1º, alínea "c" da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a redação dada pela Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE nº 12/2013, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 6 de maio de 2016, resolve:

Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades.

§ 1º Compete às escolas:

- I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;
- II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;
- III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local;

IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;

V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;

VI - estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área;

VII - desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula.

§ 2º Compete às Secretarias de Educação:

I - identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, incluindo-os nas atividades de desenvolvimento profissional na área de música;

II - promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica;

III- apoiar a formação dos professores e dos demais profissionais da educação em cursos de segunda licenciatura em Música;

IV- criar bancos de dados sobre práticas de ensino de Música e divulgá-las por meio de diferentes mídias;

V - promover a elaboração, a publicação e a distribuição de materiais didáticos adequados ao ensino de Música nas escolas, considerando seus projetos político-pedagógicos;

VI - organizar redes de instituições ligadas à música com vistas ao intercâmbio de experiências docentes, de gestão e de projetos musicais educativos, bem como à mobilidade de profissionais e ao compartilhamento de espaços adequados ao ensino de Música;

VII - realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música;

VIII - cuidar do planejamento arquitetônico das escolas de modo que disponham de instalações adequadas ao ensino de Música, inclusive condições acústicas, bem como do

investimento necessário para a aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais;

IX- viabilizar a criação de Escolas de Música, ou instituições similares, que promovam a formação profissional em Música.

§3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;

II - ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis;

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

IV - implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;

VI - orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica;

VII - estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em Música, bem como com outras iniciativas de instituições culturais ligadas à área musical.

§ 4º Compete ao Ministério da Educação:

I - apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para a implementação do ensino de Música nas escolas públicas de Educação Básica;

II - estimular a oferta de cursos de licenciatura em Música para formar professores de Música na Educação Básica

III - estimular a oferta de cursos de formação inicial e continuada na área do ensino de Música para os sistemas de ensino e instituições educacionais públicas;

IV - incentivar a realização de estudos e pesquisas, por meio de ações de suas agências de fomento à pesquisa, nas temáticas da música e do ensino de Música na Educação Básica;

V - estabelecer parcerias interinstitucionais entre órgãos governamentais, multilaterais e da sociedade civil para desenvolver programas de formação de profissionais e projetos educativos musicais nas escolas de Educação Básica;

VI - zelar pela presença de indicadores atinentes ao ensino de Música, seus recursos humanos, materiais, nos instrumentos censitário se de avaliação da Educação Básica.

§ 5º Compete aos Conselhos de Educação:

I - definir normas complementares a estas Diretrizes, em atendimento à necessária regulamentação local da obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica;

II - realizar acompanhamento dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação quanto à avaliação da implementação das políticas públicas concernentes ao ensino de Música na Educação Básica.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário. (BRASIL, 2016).