UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ CLAUDIO MEZZALIRA

MÚSICA COMO LINGUAGEM NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE: PROCESSO HISTÓRICO E LEGAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE ENSINO

Lages

2022

JOSÉ CLAUDIO MEZZALIRA

MÚSICA COMO LINGUAGEM NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE: PROCESSO HISTÓRICO E LEGAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Drª Marialva Moog Pinto

Coorientadora: Dra.Virgínia Tavares Vieira

Lages

2022

Ficha Catalográfica

Mezzalira, José Cláudio.
M617m Música como linguagem no componente curricular arte: processo histórico e legal na educação pública de ensino/José Cláudio Mezzalira – Lages, SC, 2022.
122 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Marialva Linda Moog Pinto
Coorientadora: Virgínia Tavares Vieira

1. Música - Instrução e estudo . 2. Educação musical . 3. Currículos. I. Pinto, Marialva Linda Noog. II. Vieira, Virgínia Tavares. III. Título.

CDD 372.87

Catalogação na Fonte: Biblioteca Central

JOSÉ CLAUDIO MEZZALIRA

MÚSICA COMO LINGUAGEM NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE: PROCESSO HISTÓRICO E LEGAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.
Orientadora: Drª Marialva Moog Pinto
Coorientadora: Drª Virgínia Tavares Vieira

Lages, 09 de maio de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Marialva Linda Moog Pinto
Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

Profª Drª Virginia Tavares Vieira
Coorientadora – PPGE/UNIPLAC

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Examinador Titular Externo – PPGMUS/UDESC

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
Examinador Titular Interno-PPGE/UNIPLAC

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, ao meu pai Alceu e à minha mãe Célia, por todo o apoio que tive no decorrer da vida e no incentivo em eu buscar o que quero e no enfrentamento das adversidades, e pelas mesmas razões, à minha irmã Joana Claudia e meu cunhado, Lain. Agradeço à FAPESC (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina), pela bolsa concedida em um período do meu Mestrado. Agradecimentos também às minhas orientadoras, Profª Dra. Marialva Linda Moog Pinto, por toda a dedicação que empreendeu ao me orientar, e à Profª. Dra. Vigínia Tavares Vieira; e ao Prof. Dr. Jaime Farias Dresch, pela sugestão que me levou ao tema de pesquisa aqui apresentado. Agradeço aos componentes da banca, ao Prof. Dr. Sérgio Augusto Ferreira de Figueiredo, que fez apontamentos críticos ao meu texto de dissertação que equivalem a uma verdadeira aula, e ao Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks, pelas contribuições. Cumprindo com um dever de gratidão, agradeço à colega de mestrado Ticiana, por ter disponibilizado ajuda a mim, espontaneamente e de boa fé, no primeiro semestre, em um dos momentos que mais precisei. Agradeço também aos colegas de turma, pela parceria nas noites de aula remota – uma vez que somos a "turma da hora da pandemia", o que fez com que sentíssemos falta de momentos presenciais, encontro esse que estamos por marcar - e pela descontração leve que sempre tivemos entre nós. Ao PPGE da Uniplac, agradeço pelo apoio e parceria, sempre dispostos a esclarecer nossas dúvidas. Por fim, menciono um abraço espiritual e fraterno a uma das pessoas mais queridas que já conheci, o Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 09 de maio de 2022.

_____

José Claudio Mezzalira

RESUMO

A presente pesquisa problematiza o ensino de música no sistema público escolar, no ensino fundamental. A música é uma das linguagens do componente curricular arte, juntamente com a dança, o teatro e as artes visuais, tanto segundo a atual Lei 13278/16, quanto a versão atual do documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo geral é analisar a inserção do ensino da/de música como parte do componente curricular do ensino de arte no ensino fundamental, a partir do que regulamentam a lei atual e os documentos normativos atuais, como a BNCC. A metodologia da pesquisa é do tipo qualitativa, de cunho interpretativo. Visando atingir os objetivos, buscamos compreender a situação atual através do percurso histórico do ensino de música nas escolas, aqui abordado de forma breve e objetiva, como elemento da parte teórica da pesquisa. O locus de investigação são duas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Lages-SC, com entrevistas semiestruturadas e análise dos PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas. As participantes entrevistadas foram duas professoras que ministram o componente curricular arte nas escolas pesquisadas, sendo uma em cada escola. Os dados coletados foram analisados por meio de aproximações com a análise de conteúdo de Bardin (2009). O apoio teórico contou com autores do campo da educação, como Martinoff (2017); Saviani (2013); Mafra, Cardoso, Hoff (2010); Pereira (2010); Figueiredo (2010, 2013); Silva (2000), entre outros. Os achados da pesquisa evidenciaram que no componente arte, nas escolas municipais de Lages-SC, está estabelecido que um mesmo professor de arte trabalha em sala de aula as quatro linguagens. Na pesquisa de campo, constatamos a existência de diferentes interpretações para a BNCC sobre o componente curricular arte, por parte das professoras, ambas graduadas em artes visuais, sendo que somente uma delas busca inserir a música nas suas aulas de arte.

Palavras-chave: Componente Curricular Arte. Ensino de Música. Currículo. Lei 13.278/2016. BNCC.

ABSTRACT

The present research problematizes the teaching of music in the public school system, in elementary education. Music is one of the languages of the art curriculum component, along with dance, theater and the visual arts, both according to the current Law 13278/16 and the current version of the normative document Common National Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular - BNCC). The general objective is to analyze the insertion of music teaching as part of the curricular component of art teaching in elementary school, based on what regulates the current law and current normative documents, such as the BNCC. The research methodology is qualitative, with an interpretative nature. In order to achieve the objectives, we seek to understand the current situation through the historical course of music teaching in schools, discussed here in a brief and objective way, as an element of the theoretical part of the research. The research locus is two elementary schools of the municipal public education network of Lages-SC, with semi-structured interviews and analysis of the PPP (Political Pedagogical Project) of the schools. The interviewed participants were two teachers who teach the curricular component of art in the schools surveyed, one in each school. The collected data were analyzed through approximations with Bardin's content analysis (2009). Theoretical support was provided by authors from the field of education, such as Martinoff (2017); Saviani (2013); Mafra, Cardoso, Hoff (2010); Pereira (2010); Figueiredo (2010, 2013); Silva (2000), among others. The research findings showed that in the art component, in the municipal schools of Lages-SC, it is established that the same art teacher works the four languages in the classroom. In the field research, we found the existence of different interpretations for the BNCC on the curricular component of art, by the teachers, both graduated in visual arts, and only one of them seeks to insert music in their art classes.

Keywords: Art Teaching. Music Teaching. Curriculum. Law 13778/16. BNCC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABMI	Associação Brasileira da Música Independente
ACT	Admissão de Professores em Caráter Temporário
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
ASMR	*Autonomous Sensory Meridian Response*
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CE	Comissão de Educação, Cultura e Esporte
CEART	Centro de Artes, Design e Moda
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNPC	Conselho Nacional de Política Cultural
COVID-19	*Corona Virus Disease 2019*
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FPPM	Fórum Permanente Paulista de Músicos
GAP	Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
HAB.	Habilidades
IBAM	Instituto Brasileiro de Administração Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NIM	Núcleo Independente de Músicos

OC	Objetos de Conhecimento
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PDF	*Portable Document Format*
PML	Prefeitura Municipal de Lages
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TT	Temas Transversais
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIMONTES	Universidade de Montes Claros
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
USAID	*United States Agency for International Development*
USB	*Universal Serial Bus*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....11

2 APROXIMAÇÕES DO PESQUISADOR COM A TEMÁTICA DA PESQUISA14

3 MARCO TEÓRICO.....17

3.1 IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA 17

3.2 A MÚSICA NO ENSINO ESCOLAR - HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E FATORES DE INFLUÊNCIA.....29

3.2.1 Aproximando-se do presente: Políticas Escolares (Documentos Norteadores e Normativos Para a Educação Básica).....43

3.2.2 Contexto da Educação Musical em Lages-SC, a Partir de Trabalhos Acadêmicos.....72

3.3 TEORIAS DE CURRÍCULO ESCOLAR – TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS.....77

4 METODOLOGIA.....87

5 DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA E DISCUSSÃO.....91

5.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....91

5.2 APRESENTANDO O PPP DE CADA UMA DAS DUAS ESCOLAS.....92

5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....99

5.4 APROXIMAÇÃO DA BNCC COM AS TEORIAS DE CURRÍCULO.....104

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....107

REFERÊNCIAS.....110

ANEXOS.....120

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata sobre como a música tem sido trabalhada nas escolas da rede pública. A música é uma organização estética dos sons, que tem relação com a percepção, com os sentimentos e com aspectos culturais, tanto a nível objetivo, quanto a nível subjetivo. Por ser um meio físico (propagação das ondas sonoras pelo ar), interage com o organismo por meio das estruturas mecânicoauditivas e neuroauditivas (transformação dos impulsos mecânicos em processamentos nervosos e cerebrais) e induz reações hormonais do organismo, relacionando com fatores como comportamento, identificação cultural, autoestima, concentração, sentimentos, entre outros fatores possíveis de mencionar.

O tema deste estudo, preocupa-se com as propostas curriculares e as práticas no ensino de música do ensino fundamental, a partir dos textos de lei e documentos normativos.

O problema da pesquisa, preocupa-se em: Como está ocorrendo a inserção do ensino de música como uma das linguagens do componente curricular Arte, no ensino fundamental, a partir do que regulamenta a Lei 13.278/16 e os documentos normativos atuais, como a BNCC, em escolas da rede pública municipal de Lages-SC?

Sendo assim, esse é um estudo sobre práticas educacionais concretas, a partir de construções e interpretações de textos de lei e documentos normativos, que regulam o ensino escolar. O problema suscita questões norteadoras, que são: Quais os contextos de onde provêm tais documentos? Quais reflexos de legislações passadas ainda se fazem presentes, levantando questionamentos e críticas de especialistas da área de Educação Musical?

O **objetivo geral** é analisar a inserção do ensino da/de música como uma das linguagens do componente curricular do ensino de arte no ensino fundamental, a partir do que regulamenta a Lei 13.278/16 e os documentos normativos atuais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em duas escolas da rede pública municipal de Lages-SC. Com o intuito de alcançar o principal objetivo da pesquisa, os **objetivos específicos** elencados, foram os seguintes: contextualizar historicamente o ensino de música na escola; conhecer a legislação e documentos oficiais que orientem o ensino de música na escola; analisar como a música consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas; verificar como a Lei 13.278/16 e demais documentos

obrigatórios (BNCC, etc.) foram interpretados nos PPP nas escolas analisadas e nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas.

Entre as referências bibliográficas consultadas, há as que se destacam por trazerem maior contribuição na estruturação mínima buscada na escrita. Aqui, são listados alguns dos principais referenciais, traçando um panorama geral de todas as partes que compõem o presente relatório de pesquisa. Esta apresentação da revisão bibliográfica, segue a estrutura definida para os capítulos da dissertação. No primeiro capítulo, é apresentada a problemática da pesquisa e explicitada, breve e objetivamente, a estrutura da dissertação, incluindo a listagem das principais referências bibliográficas. O segundo capítulo, escrito em primeira pessoa por ser de teor mais pessoal, fala da aproximação do pesquisador com a música e com a temática desta pesquisa, trazendo traços de elementos de histórico de vida.

O terceiro capítulo, dividido em subcapítulos, abrange a maior parte da escrita do presente relatório. Trata-se do marco teórico, o qual aparece organizado em **quatro focos** principais: o **primeiro**, é a importância do ensino de música na escola, sobre o que ela pode contribuir com os estudantes a nível individual e orgânico (LEVITIN, 2010), e também quanto às relações interpessoais, culturais, etc., intermediadas pela música (SILVA, 2012).

O **segundo** desses centros principais do marco teórico, é a contextualização histórica, observando o percurso do ensino de música na escola brasileira a partir do histórico das legislações para o ensino, dialogando com fatores geopolíticos que influenciam as economias de mercado, o que tem influência em fatores culturais e na posição dos governos perante a educação. Aborda o contexto catarinense, afunilando o foco ao trazer a história para o tempo presente da legislação nacional a partir do surgimento das LDBs e dos documentos complementares para a educação. Estes são inseridos no cenário da LDB atual, além do contexto mais recente da Educação Musical nas escolas de Lages-SC, a partir da literatura acadêmica (MARTINOFF, 2017; SAVIANI, 2013; JAMBEIRO, 2003; MEDEIROS, 1975; MAFRA, CARDOSO, HOFF, 2007; PEREIRA, 2010; VELHO, 2015; DALLAZEM, 2015).

O **terceiro** centro que constitui o marco teórico é uma discussão sobre os documentos norteadores (não obrigatórios) e normativos (estabelecidos com caráter de obrigatoriedade), com maior foco de análise no que a BNCC, o atual documento normativo, traz para o componente/linguagem Arte/Música. É apresentada a forma como as áreas de ensino são estruturadas na BNCC. Dentro deste terceiro centro teórico na

estruturação da dissertação, estão algumas críticas de especialistas à BNCC, problematizando pontos que levantam discussões (DEL-BEN, 2021; FRANÇA, 2020; FILIPAK, 2020; MATOS, TORRES, 2021). Por fim, o **quarto** centro teórico é sobre as teorias de currículo escolar, onde são comentadas as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas (SILVA, 2000; VARELA, 2013; VEIGA, 2008). Essas teorias são apresentadas para estabelecer uma aproximação dos PPP das duas escolas e do documento da BNCC com as teorias curriculares a que os documentos analisados mais se enquadram.

O quarto capítulo, traz a parte de metodologia, onde são explicados os tipos de métodos usados nesta pesquisa. Flick (2013) é o autor utilizado para embasar a parte de método da pesquisa, a qual é do tipo qualitativa, já que faz uso de leitura crítica e de entrevista semiestruturada. Completando a parte metodológica, foi usada uma das ferramentas propostas por Bardin (2009), método que oferece parâmetros de análise, os quais são: a regra da representatividade para a análise dos dados de pesquisa de campo; especificamente dentro do que a BNCC especifica para a música no ensino fundamental, foi utilizada a regra da exaustividade; e para alguns pontos da BNCC que julgamos pertinentes observar aproximações com as teorias curriculares, foi utilizada a ferramenta de categorização. Este capítulo apresenta essas ferramentas de pesquisa e de análise.

No quinto capítulo, é apresentada a parte da pesquisa empírica e as discussões derivadas das análises, estabelecendo uma comunicação com as teorias curriculares, fazendo uso de leitura crítica e das ferramentas de análise fornecidas pelos autores referenciados no capítulo de metodologia, além da problematização sobre as falas das entrevistas. Detectamos pontos em comum com as críticas feitas em relação à BNCC. Por fim, é apresentado o capítulo final, com as considerações finais e as conclusões desta pesquisa.

2 APROXIMAÇÕES DO PESQUISADOR COM A TEMÁTICA DA PESQUISA

Neste breve capítulo, falo em primeira pessoa, uma vez que é mais pessoal e narra traços de história de vida. Para chegar às relações que tenho com a temática da pesquisa, devo antes falar das relações com a música, pois é devido à presença da mesma que cursei licenciatura no Campus CEART– Centro de Artes (UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina), entre 2011 e 2014, vindo a me tornar professor de música. Antes disso, em momentos diferentes da vida, pequenos gatilhos de fascínio e curiosidade me direcionaram a dedicar tempo e energia em coisas que me despertaram o interesse, influenciando o caminho a ser tomado depois, uma vez que somos movidos por desejos e paixões.

Certa vez, assisti a um documentário em que, tempos após Gutemberg ter (a partir de uma prensa de vinho) construído um dispositivo que permitiu rapidamente imprimir textos escritos, o viajante Marco Polo escreveu os relatos de viagem à China, o que teria inspirado um jovem a sonhar em se lançar como aventureiro, após ler tais relatos. O jovem, 'segundo aquele documentário', se chamava Cristóvão Colombo. Guardadas as proporções a essas figuras históricas, como à poética que aquele documentário buscava e às realidades da história em si, e a história nem sempre é bela, tive um fascínio parecido, muito anos antes de assistir ao documentário, quando descobri certos estilos de música rock, alguns deles soando majestosos aos meus ouvidos. O velho arquétipo do cavaleiro medieval ao lado do castelo, a história por trás, mas o que mais me atraía, era a parte musical especificamente. Comecei a tocar violão na adolescência, tendo descoberto o *heavy metal* um pouco depois.

Eu cursava outra faculdade, nos anos após concluir o 'terceirão', e já queria música. Prestei o vestibular para a UDESC, mas não tive sucesso em ingressar naquela ocasião. Havia uma questão, naquela prova vestibular, em que o candidato teria que terminar de escrever a melodia da cantiga 'Atirei o Pau no Gato', na partitura incompleta na questão da prova, mas sem um teclado de piano ao lado, tornou-se para mim uma tarefa difícil. Hoje eu consigo cumpri-la com facilidade, mas na ocasião, me pareceu exigente para aprendizes no começo. Na mesma época, fiz inscrição para prova seletiva de uma instituição particular, por sugestão do meu pai, mas para outro curso. Talvez por estar despreocupado e pela pouca concorrência, fui resolvendo as questões de matemática e outros assuntos gerais, e acabei ingressando. Ao mesmo tempo em que eu cursava essa outra graduação, o interesse em música florescia cada vez mais.

Por esta época, fui descobrindo outros interesses, por caprichos do acaso. Algumas músicas têm suas letras construídas ao redor de temas de história. A atração por *heavy metal* me levou à curiosidade por história, paixão que depois eu descobriria ser quase paralela com a música, tanto por dar temas para elaborar letras, quanto pela curiosidade. Talvez seja raro quem não goste de contos, e contos narrados em refrões acompanhados de solos de guitarra, são ainda mais interessantes. Montei banda na garagem, tinha o sonho, mas, além de não ser um estilo de grande veia comercial, sempre ficou no *hobby* – e no sonho. Concluí aquela graduação, a qual era curso de ciência da computação, mas não cheguei a trabalhar nesta área, porém anos depois eu colheria um fruto satisfatório disso, o que será narrado mais adiante.

Após concluir aquela graduação, não consegui inserção no mercado e vivenciei uma soma de ansiedade e desânimo. Pensava nas possibilidades, talvez estudar por conta própria alguma tecnologia de programação não vista no curso. Para minha surpresa, tive o apoio de meu pai para eu ingressar na graduação em música. Passei no vestibular e realizei o meu sonho de cursar o curso que tanto almejava. No percurso, escolhi priorizar as disciplinas de voz, porque eu achava mais "pantanoso" o assunto de técnica vocal do que, por exemplo ensinar violão, e em parte, pela ânsia em dominar as técnicas que muitos cantores do *heavy metal* usam para notas agudas. Em especial, os da sub vertente chamada *power metal*, tendo como nomes principais o alemão Michael Kiske e o brasileiro André Matos. Além da paixão musical e de ser quase uma espécie de entidade, algo quase sagrado para mim, esse gênero musical me levou aos interesses por pesquisa, história e estudos sobre a voz – num paralelo ousado e talvez de 'atrevimento', à suposta influência de Gutemberg e Marco Polo sobre o futuro navegador de Gênova, trabalhando para os espanhóis.

Durante a graduação de música em Florianópolis, cantei em três corais, fiz amizades, mas não muitas festas, devido a estar focado em concluir nos quatro anos. Mais ao final do curso, o interesse em história irrompeu na escolha do tema do meu trabalho de conclusão de curso, fazendo uma pesquisa sobre dois compositores lageanos, de entre fins do século XIX e começo do século XX, traçando um esboço de biografia dos mesmos, a partir de pesquisas no Museu Thiago de Castro, em Lages. Em 2015, comecei a trajetória de professor de música, trabalhando em um colégio particular em Florianópolis, onde assumi o posto de professor de música, além de aulas de violão, após as aulas vespertinas, a alunos interessados.

O jogo de cintura com a gestão de sala de aula, foi uma das novas experiências vivenciadas. No período em que trabalhei na escola, busquei levar instrumentos musicais para trabalhar com as turmas mais colaborativas. O fruto colhido do *background* com a computação, foi ter programado um *software* simples para tocar teclado musical nas teclas do teclado QWERTY do computador. Este, permitiu transformar o computador portátil em três instrumentos musicais, ao plugar teclados USB no mesmo. Ao voltar a Lages, trabalhei na escola de música da Orquestra Sinfônica de Lages. Em 2020, ingressei no programa de mestrado da Uniplac.

Durante o período do mestrado, ocorreu a epidemia mundial de COVID-19, fato que impactou com força hábitos e rotinas das pessoas pelo mundo inteiro. Esta pandemia, teve um impacto forte em minha pesquisa. Influenciado pelas experiências do trabalho de musicalização em ambiente escolar, em minha antiga proposta eu precisava de aulas de música acontecendo, para a parte prática da pesquisa. Devido às incertezas sobre o que o futuro traria e por quanto tempo a situação atípica e pontual da pandemia viral se estenderia, a opção foi migrar para outro tema de pesquisa. O tema escolhido, foi a pesquisa relatada na presente dissertação, com foco na pesquisa documental, em avaliar a inserção da música nos currículos escolares, a partir das interpretações dos textos de lei e dos documentos normativos, mais especificamente, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

A pesquisa resultante, busca estabelecer um resumo contextualizado do percurso histórico do ensino de música na escola brasileira, a partir do histórico das legislações, dialogando com autores que trazem pontos pertinentes e trazendo a história até o presente, no que se inserem os dados de pesquisa de campo. Como será possível de constatar com o decorrer da leitura, há uma ‘desorquestração’ de realidades entre a questão de caráter mais técnico em completar partitura de cantiga sem instrumento musical e a colocação curricular de música dentro da escola básica. A seguir, apresento a estrutura da pesquisa. Do próximo sub capítulo até o restante do trabalho, passo a narrar em primeira pessoa do plural.

3 MARCO TEÓRICO

A música faz parte da vida das pessoas e integra a formação humana e, para compreender os motivos da importância do ensino de música e os benefícios que ela pode proporcionar na formação dos alunos, começamos pela música a partir do indivíduo, do discurso no "micro" (os efeitos orgânicos da música no indivíduo, e a nível neural), dirigindo-se então ao "macro", estabelecendo uma ponte entre os efeitos da música no próprio indivíduo, à música em relações entre os indivíduos, que envolve questões de gosto pessoal, construção de identidade e juízos de valor e chegando às políticas escolares (currículo escolar, legislações e interesses ao redor deles), sendo que o último desses fatores, nesta dissertação, é discorrido mais adiante.

3.1 IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA

Por que o ensino de música é importante? Porque ela tem relações com memórias, sentimentos, formas de expressão, formas de identidade, estando presente em todas as culturas. Cerimônias religiosas, festas, recreação, mídia e mercado fonográfico, diversão, música como profissão, símbolos (hinos nacionais, etc.), terapias, entre outros, são alguns exemplos da música presente na vida e no cotidiano das pessoas, bem como em momentos e eventos específicos, de modo geral. A música pode auxiliar para: dar ênfase nos sentimentos; aparece com forte apelo em ambientações de filmes e novelas; para enfatizar emoções que os autores desejam ressaltar; etc.

> Os sons decorrentes das representações das palavras afetam tanto a semântica do discurso como do pensamento e dos sentimentos, sendo algumas dessas representações manifestadas através da linguagem musical. O som abrange fenômenos psíquicos e culturais, não se limitando a uma questão meramente estética. Com a assimilação de um mundo que está sempre em devir, mostrando sempre um "caminho de incertezas", o pensar musical explora outras sonoridades e outros fazeres musicais. Sendo assim, a utilização de ruídos, ambiências urbanas e falas configura um meio sonoro de identificação que tece uma interface mais dinâmica que mobiliza sentimentos, emoções e reações no espectador, potencializando um movimento interpretativo. O espectador estabelece relação com a sonoridade produzindo significados subjetivos do que escuta. A significação atribuída ao que está sendo experienciado permeia dimensões históricas, culturais e sociais. (BITELO, TASCHETTO, 2016, p. 1)

A começar pela definição do que é Música, embora simplista ao extremo, é: organização estética dos sons. Como uma forma de arte, o que define uma obra, dentro das artes? Levitin (2010, p. 27), compara a música com outras artes como dança, artes visuais e nos auxilia, quando diz que:

> Entre os elementos fundamentais da percepção visual, estão a cor (que pode ser decomposta em três dimensões: tonalidade, saturação, claridade), o brilho, a localização, a textura e a forma. No entanto, uma pintura é mais do que a reunião desses elementos: não é apenas uma linha aqui e outra ali, ou um ponto vermelho numa parte do quadro e uma mancha azul em outro. O que transforma um conjunto de linhas e cores em arte é a *relação* entre as linhas; a maneira como uma cor ou forma responde a outra numa área diferente da tela. [...] Da mesma forma, a dança não é uma onda descontrolada de movimentos corporais sem conexão; as relações entre os movimentos criam integridade e integralidade, uma coerência e uma coesão que são processadas pelos níveis mais elevados do nosso cérebro. E, tal como nas artes visuais, a música não vem apenas das notas que soam, mas também das que não soam. (grifo do autor)

Há então o entendimento de as formas de arte (o que se estende à música), serem também questão de ordem, organização. A organização estética de sons e silêncios em padrões regulares ou que respeitam a formas (regulares, lógicas) de estruturação, complementa a definição anterior de música, dentro da especificidade de ser a arte dos sons, e esta é uma definição inspirada na anterior citação de Levitin (2010). Outras definições são possíveis, como por exemplo, sequências de sons melódicos que formam melodias, presença de elementos musicais (batida rítmica, etc.), entre outras definições em potencial. Algumas definições existem em referências de conteúdos (dicionários, enciclopédias), como “arte preocupada em combinar sons vocais ou instrumentais para beleza de forma ou expressão emocional, geralmente de acordo com padrões culturais de ritmo, melodia e, na maioria das músicas ocidentais, harmonia” (ENCICLOPÉDIA BRITANNICA, 2022, tradução nossa). Diferentemente das artes plásticas e visuais, que são meios gráficos, concretos, a música tem a característica de existir apenas no tempo. Um papel com letra de música, ou partitura impressa, é uma forma de registro dos dados de uma música, mas ela só existe quando em ação, seja a partir de performance ao vivo, ou mesmo de uma gravação, igualmente a se projetar fisicamente nas ondas vibratórias.

Sobre o processamento em níveis do cérebro, que a citação anterior comenta, como reagimos à música? Podemos interagir com ela de forma passiva e também

podemos interagir de forma ativa, seja cantando, batendo palmas ou tocando algum instrumento musical. A grande quantidade de neurônios pode estabelecer ligações entre eles – os chamados neurotransmissores – sendo que as ligações, atendem a especialidades específicas. Assim como as relações entre os componentes artísticos que fazem parte da construção de uma obra artística, eles são as relações entre os neurônios (ou melhor, as ligações), que estabelecem as operações neurais. Há neurotransmissores próprios para se conectar a tipos de tarefas específicos, podendo se conectar em determinados neurônios, mas não em outros, tal como é, explicando por analogia, com as chaves e fechaduras (LEVITIN, 2010).

O processador de um computador eletrônico opera uma tarefa só por vez, mesmo que tão rapidamente que nos pareça fazer operações simultâneas no tempo. "O cérebro, por outro lado, é capaz de trabalhar em muitas coisas ao mesmo tempo, com sobreposição e paralelismo" (LEVITIN, 2010, p. 102-103). Há também uma capacidade de o cérebro criar caminhos neurais alternativos, a fim de que algum dano em uma parte não comprometa o todo.

> O cérebro é um dispositivo que funciona eminentemente em regime de paralelismos, com uma ampla distribuição de operações. Não encontramos um centro único de linguagem, como tampouco um para a música. Em vez disso, há regiões que desempenham operações componentes e outras que coordenam o processo de convergência dessas informações. Por fim, só recentemente descobrimos que o cérebro tem uma capacidade de reorganização que supera em muito o que supúnhamos, sendo chamada de neuroplasticidade, pois em certos casos a especificidade regional pode ser temporária e os centros de processamento de certas funções mentais importantes são transferidos para outras regiões em consequência de traumas ou lesões cerebrais. (LEVITIN, 2010, p. 101)

O autor nos traz que o cérebro não tem o mesmo processamento para processos musicais e linguísticos, e possivelmente também ao processar diferentes fatores musicais. Essa hipótese é baseada em estudos sobre lesões. "Com a deterioração de partes de seu córtex esquerdo, o compositor Ravel perdeu o senso das alturas, mas reteve o dos timbres, déficit que inspirou a composição do *Bolero*, obra que enfatiza as variações tímbricas" (LEVITIN, 2010, p. 145, grifo do autor). O autor comenta a possibilidade de compartilhamento de partes neurais que "ainda assim, seguem trilhas independentes" (LEVITIN, 2010, idem).

Uma parte do cérebro que tem certa carga de responsabilidade em processar os sons musicais, é o cerebelo. Trata-se de uma estrutura do cérebro que se assemelha a um segundo cérebro em tamanho menor, e "é a parte do cérebro intimamente ligada à questão do tempo e à coordenação dos movimentos do corpo" (LEVITIN, 2010, p. 196). O autor comenta de um experimento, publicado em 1996, no qual solicitava a pessoas, não musicistas, a cantarem trechos de suas músicas favoritas, com a finalidade de gravar e comparar com o andamento das gravações originais. Constatou-se que a variação foi de 4%. Essa proximidade de precisão de andamento rítmico assimilada organicamente com a gravação, tem uma hipótese relacionada ao processamento cerebral.

> A explicação neural dessa impressionante exatidão encontra-se provavelmente no cerebelo, que, se acredita, contém um sistema de cronômetros para nossa vida cotidiana e para sincronizar as músicas que ouvimos, o que significa de que alguma forma o cerebelo é capaz de se lembrar das 'regulagens' que usa para se sincronizar com a música quando a ouvimos – e se recorda dessas regulagens quando queremos lembrar de uma canção. Permite-nos, assim, sincronizar o nosso canto com a lembrança da última vez em que cantamos. (LEVITIN, 2010, p. 71)

O cerebelo é uma estrutura que também existe nos cérebros de outros animais, nos quais também ocorre a associação entre a sua ativação e os movimentos que eles fazem na natureza. Trata-se, originalmente a nível evolutivo, de um mecanismo de sobrevivência.

> Por meio de estudos filogenéticos – estudos do cérebro de diferentes animais em variados pontos da escala genética – foi possível descobrir que o cerebelo é uma das partes mais antigas do cérebro do ponto de vista evolutivo. Na linguagem popular, o cerebelo às vezes é chamado de cérebro reptiliano. Embora pese apenas 10% do peso total do cérebro, ele contém de 50% a 80% do total de neurônios. O cerebelo tem sido tradicionalmente como o orientador do movimento, que, na maioria dos animais, tem um caráter repetitivo e oscilatório. Quando andamos e corremos, tendemos a fazê-lo numa velocidade mais ou menos constante; nosso corpo se acomoda num determinado passo, e permanecemos nele; o mesmo acontece com os peixes nadando ou com os pássaros voando. (LEVITIN, 2010, p. 196-197)

E o cerebelo, que nos dá movimentos repetitivos, auxilia também na questão musical. "Sabemos que existem circuitos neurais especificamente relacionados à detecção

e à identificação da métrica musical, bem como que o cerebelo se ocupa do estabelecimento de um cronômetro interno capaz de sincronizar-se com manifestações do mundo exterior" (LEVITIN, 2010, p. 78).

Também segundo Levitin (2010, p.197), um estudo feito pelo professor Jeremy Schahmann constatou que, "por meio de autópsias, neuroimagística, estudos de caso e de outras pesquisas", descobriu-se uma relação entre a emoção e a ativação do cerebelo. Uma descoberta de outra pesquisa, segundo o autor: sua ativação, ao escutar músicas de que gostamos. "Ele observa que o cerebelo apresenta maciças ligações com os centros emocionais do cérebro: a amígdala, envolvida na recordação de fatos da esfera emocional, e o lobo frontal, envolvido no planejamento e controle de impulsos" (LEVITIN, 2010, p. 197).

> No nível neural, tocar um instrumento exige a orquestração de regiões do nosso cérebro reptiliano primitivo – o cerebelo e o tronco principal –, bem como de sistemas cognitivos mais avançados, como o córtex motor (no lobo parietal) e as regiões ligadas ao planejamento em nossos lobos frontais, a parte mais avançada do cérebro. (LEVITIN, 2010, P. 67)

Os sons, musicais ou não, influenciam nossas funções cerebrais e hormonais. Podemos nos habituar com barulhos repetitivos, como de geladeiras e aparelhos de ar condicionado, ignorando tais ruídos. Levitin (2010) traz um exemplo de um rato, habituado ao farfalhar das folhas nos galhos de árvores perto de sua toca, mas ficando alerta com alguma irregularidade no ruído. Para o roedor, é uma questão de sobrevivência. Se ocorre alguma quebra de expectativa ou de padrão em apreciação musical, sabemos por nossa vivência que aquilo não nos trará riscos, mas pode causar algum desconforto ou induzir a alguma ação. Essa habituação a sons constantes, assim como padrões ritmados, tem também sua origem no cerebelo.

Assim como o alerta a partir do som, mais do que em outros sentidos, pode proporcionar o impulso de um susto e nos fazer levantar subitamente da cadeira. As músicas enérgicas de academias de ginástica, levando ao movimento, ou músicas épicas em determinados momentos de filmes e seriados, são outros exemplos, além dos já aqui mencionados. Do mesmo modo, não se colocam músicas de sessões de reiki e meditação,

ou áudios de ASMR[1], ao dirigir em longa viagem na estrada de asfalto, pois induzem a hormônios do sono e relaxamento, perigosos ao dirigir.

> À medida que a música avança, o cérebro constantemente atualiza as estimativas sobre quando deverão ocorrer novos acentos, extraindo satisfação de convergência entre um acento mental e real e deliciando-se quando um músico mais hábil rompe essa expectativa de uma forma interessante – numa espécie de pilhéria musical da qual todos participamos. A música respira, acelera-se e desacelera-se exatamente como acontece na realidade, e nosso cerebelo sente prazer em se adaptar para manter a sincronia. (LEVITIN, 2010, p. 215)

A relação da música com os sentimentos, pode ter o papel de estimular as pessoas, **trabalhando a afetividade e a motivação**, além de estimular a atenção das pessoas.

> Segundo o pesquisador norte-americano Peter Habermann, a parte acústica de um programa é mais importante para o processo de atenção do que se imagina. [...] O mesmo estudo informa que a música atua de forma a incentivar a atenção. Estímulos sonoros influenciam mais que os visuais. O uso da música na telenovela, por exemplo, já demonstrou sua importância para a fixação da atenção. (MARCONDES FILHO, 2002, p. 72)

Em termos de **ensino de música nas escolas**, fatores como **atenção, concentração, cooperação em grupo** e **habilidades motoras**, podem ser trabalhados, pois uma performance musical que requer dedicação e atenção na execução da peça. Por meio da concentração, consegue-se obter empenho na atividade, com o aluno, comprovando para si e para os demais que é capaz, em especial se o faz com colegas, com o grupo se escutando mutuamente sob uma mesma sincronia e trabalhando **coordenação motora fina**, seja no manuseio de instrumento musical (tocar sob um

[1] ASMR (*Autonomous Sensory Meridian Response*, ou em português: Resposta Sensória Meridiana Autônoma), é um tipo de terapia que faz uso de estímulos visuais e/ou de áudio que são monótonos, como batucar dedos na mesa, sussurros, sons de estalos de boca ou de esfregar de mãos, esfregar uma escova na outra, manipular suavemente a água, vibração de cristais ou de tigela tibetana, entre vários outros estímulos suaves imagináveis, que induzem ao prazer de total relaxamento e ao adormecimento do sono, com sensação aproximada aos estímulos e arrepios de cafuné ou massagem, mas sem contato físico. Predominam os estímulos sonoros. De uns anos para cá, se tornou moda na *internet*, com o surgimento de numerosos canais em mídias sociais dedicados a produzir conteúdo e vídeos desse tipo de terapia.

mesmo andamento, tocar fraco ou forte, crescer ou diminuir, etc.), ou em exercitar tais habilidades na voz como instrumento musical, cantando em grupo. Podemos também sentir certo prazer, quando o pensamento musical se adapta ao sistema métrico da música, unindo expectativa e realização. O contrário, a quebra de expectativa, pode ocasionar o oposto. É possível também de uma previsibilidade que pode causar monotonia, ou de surpresas rítmicas, melódicas ou harmônicas, também trazerem o oposto: a sensação de prazer.

> A história da ação da música no nosso cérebro é de uma requintada orquestração de regiões cerebrais, envolvendo ao mesmo tempo as partes mais novas e mais antigas do cérebro humano, assim como regiões tão distantes como o cerebelo, na parte posterior da cabeça, e os lobos frontais, logo atrás dos olhos. Ela põe em ação uma precisa coreografia de liberação e apreensão entre sistemas de previsão lógica e de gratificação emocional. Quando gostamos de uma peça musical, ela nos faz lembrar de outras músicas, o que ativa traços mnemônicos de momentos emotivos. (LEVITIN, 2010, p. 216)

O professor deve ser cuidadoso, na aula de música, em integrar alunos que possam ter limitações ou deficiências. Mas mesmo crianças e jovens com limitações, podem adquirir habilidades musicais, o que é estudado dentro da neurociência. Citando novamente Levitin (2010), o autor comenta sobre um adolescente com síndrome de Williams, que conhecera. Trata-se de uma diferença de formação na carga genética (assim como é também com a síndrome de Down), que por esse motivo apresentava limitações de coordenação, como dificuldade para abotoar a roupa e levar a comida do prato à boca, além de um subdesenvolvimento do intelecto.

Ele aprendera a tocar clarinete, fazendo execuções com alguma complexidade, mas precisando de ajuda para guardar o instrumento no estojo, após tocar. Em um momento, ele teria errado na execução da peça e, após perguntar se poderia tentar novamente, retomou do começo da música. “É como se o músico estivesse executando uma sequência memorizada de movimentos musculares, e a sequência tivesse que recomeçar do início” (LEVITIN, 2010, p. 243). O relato traz um exemplo de superação, no qual o professor pode cumprir um papel importante em integrar alunos, na questão da **inclusão.**

Observamos aqui, algumas formas de interação orgânica que as pessoas, de forma geral, têm com a música. Suas relações com o prazer podem ser direcionadas a trabalhar

a **autoconfiança** dos estudantes, o que pode fortalecer a **autoestima** e o **incentivo** aos mesmos (referente a estes últimos fatores aqui destacados em negrito, reporta-se à evidência do menino com síndrome de Williams, mencionado no parágrafo anterior), tanto do indivíduo para si próprio quanto das outras pessoas para o indivíduo, em progredir. Em se tratando de ensino de música no contexto escolar, habilidades motoras e neurais são somente uma parte de um contexto maior. A música, tendo valor simbólico, é analisada tanto no individual quanto no coletivo, passando esta exposição a olhar as **relações interpessoais**, um fator que deve ser observado pelo professor em relação aos gostos musicais das turmas a quem leciona. É mais provável que consiga uma melhor colaboração das turmas, se começar com músicas apreciadas pelas mesmas.

> Especialmente na cultura ocidental, as escolhas musicais têm importantes consequências sociais. Ouvimos a mesma música que nossos amigos. Particularmente na juventude, quando estamos em busca de nossa identidade, criamos laços ou grupos sociais com pessoas com as quais queremos parecer ou com quem acreditamos ter algo em comum. Para exteriorizar os laços, vestimo-nos da mesma forma, compartilhamos atividades e a música que ouvimos. Isso se coaduna com o conceito evolutivo de que a música é um veículo de vinculação e coesão sociais, tornando-se uma marca de identidade pessoal e grupal e de distinção. (LEVITIN, 2010, p. 260-261)

A formação de juízos de valor, comparada com as fases da infância, é mais evidente na adolescência, pois "com a idade, as pessoas tendem a fechar-se para novas experiências" (LEVITIN, 2010, p. 260). Em uma pesquisa que teve por objetivo "levantar critérios para se atribuir legitimidade, juízos de valor, a fenômenos musicais empregados pelos jovens pesquisados" (SILVA, 2012, p. 94), foi possível detectar alguns enquadramentos de personalidade musical, no que se refere a gostos pessoais e grupos de convívio. É bastante clara a ideia de que uma música, ou um mesmo tipo de música, pode ter diferentes formas de recusas ou aceitações, para um ou para outro indivíduo ou grupo. Os gostos musicais das turmas, no trabalho escolar, são considerados pelo professor para que, a partir de uma **identificação em comum**, além da já mencionada abertura em atrair o tema de aula para seus interesses, possa possibilitar abertura para outras formas musicais que podem não fazer parte de seus cotidianos e interesses musicais, ou mesmo serem desconhecidas pelos alunos.

Silva (2012) buscou "investigar os critérios de julgamento em música do entrevistado" (p. 95), obtendo depoimentos em que os alunos demonstravam claramente o que aceitavam, e o que rejeitavam; o que apreciavam, e o que não apreciavam. Este estudo foi feito com alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. As idades dos alunos pesquisados não são mencionadas no artigo, supomos que devem estar na fase de adolescência, entre o final do Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio. Resumidamente, o autor detectou nas respostas que a letra das músicas é um fator que pesa, quanto à música ser boa ou aceitável, sendo um fator de peso. Letras românticas eram tidas como um fator de aceitação, enquanto que letras carregando caráter malicioso, eram um fator de repulsa. O "pertencimento identitário" a um grupo, e a questão de "identidade de gênero" (p. 93), também se mostraram presentes nas respostas. Uma aluna tinha relatado que descobrira que era *hardcore*, o que o professor pesquisador teria estranhado:

> Essa definição me causou estranheza num primeiro momento, pois era comum ouvir falar de grupos como os metaleiros, os pagodeiros, os emos, entre outros, mas falar de um grupo *hardcore* foi novo pra mim. Sua descrição me pareceu tratar de uma identidade baseada naquilo que gostava de escutar e não, necessariamente, na identificação de um grupo, com um modo de se vestir, etc. (SILVA, 2012, p. 100)

O autor interpreta que a atribuição do termo *hardcore* para atribuição de identidade, observando o contexto das músicas da moda naquele período, era uma tentativa que, mesmo apreciando a parte musical, "foi movida por uma intenção de se afastar do grupo dos emos", o qual "não parecia gozar de grande prestígio na turma dessa aluna, em geral" (SILVA, 2012, p. 100). A observação em campo feita pelo autor desse artigo, possibilitou perceber comentários dos alunos acerca de identidade de gênero, com certo preconceito sendo revelado, a partir de termos pejorativos ("bicha", "maricas", etc.), mas nem sempre referindo-se a questões de gênero. "Esse patrulhamento das orientações sexuais dos colegas será menos frequente entre as meninas, mas os termos pejorativos pareciam encontrar ressonância também entre elas" (SILVA, 2012, p. 101). O autor atribui que tal forma de desqualificar seus pares, entre os homens, atribuindo atos "femininos", é uma marca na sociabilidade masculina (SILVA, 2012, apud GASTALDO, 2005). Por outro lado, ao ser citado o nome Elton John (cantor britânico e assumidamente

homossexual), um aluno disse gostar da música dele, ou seja, para aquele jovem, a orientação sexual é um detalhe que não traz implicâncias em apreciar a música do cantor inglês.

Outro detalhe observado por esse autor, foram as meninas fazerem mais referências à dança, enquanto que os meninos faziam mais referências à parte instrumental, como critérios para consumir uma ou outra música. O professor atento, observa tais detalhes de identificação dos jovens com a música, ao considerar parâmetros de importância para a educação musical em ambiente escolar. Segundo Levitin (2010, p. 261) "[...] em certa medida, poderíamos dizer que as categorias de personalidade estão associadas ao tipo de música apreciado e permitem mesmo prevê-lo. Em grande parte, contudo, ele é determinado por fatores mais ou menos aleatórios: a escola frequentada, as companhias, a música ouvida pelo grupo".

A capacidade de abstração, como a noção de outras dimensões de mundo, é outro fator relacionado à música. "O homem é religioso por sua natureza, é *homo religiosus* como é *homo sapiens* e *homo faber*" (BENTO XVI, 2011). A citação extraída da carta papal, tem a intenção de expressar um posicionamento teológico. O que nos interessa aqui não é a questão da crença religiosa, mas a noção de existência de algo além do que a gente sente e vê, a ideia de outra dimensão, a qual certamente é uma característica específica da mente humana. Mesmo quem não compartilha de determinadas crenças ou tem sua crença na descrença (em comum, são tipos de credo), tem alguma concepção do espiritual.

Essa perspectiva de etnia, ou de ideologia, ou de outros universos ou dimensões de existência, é uma abstração para além do pertencimento a um grupo de semelhantes entre nossa espécie e de disputa de território. De certa forma, também abstraímos isso para o campo das identidades, com muita força, o que inclui a música (a exemplo da investigação de Silva (2012), citada logo anteriormente). Tanto a parte orgânica (já discorrida aqui neste trabalho), quanto a parte de identificação e pertencimento ou negação a um grupo (como a menina que, supostamente, não queria ser associada ao grupo dos emos), podem proporcionar os confortos e desconfortos compartilhados de relações orgânicas e culturais mais complexas.

A partir disso, diferentes estudos sobre os papeis da música e contribuições possíveis no aprendizado vêm sendo realizados nos últimos anos. Alguns exemplos, são voltados às contribuições da Música na Educação Infantil (OLIVEIRA, LOPES, OLIVEIRA, 2020; BARROS, TAVARES, MARQUES, 2018; BETTI, SILVA, ALMEIDA, 2013; SLAKLSKI, 2010). Outros estudos, investigam relações entre música

e neurociência, considerando o funcionamento do cérebro no processo de aprendizagens, seja em estudos de relações da música com o desenvolvimento cerebral (RIZZO, FERNANDES, 2018), ou a como as funções musicais se organizam no cérebro (MUSZKAT, CORREIA, CAMPOS, 2000).

Outros exemplos, são as pesquisas sobre as relações entre desenvolvimento cognitivo e educação musical (PEDERIVA, TRISTÃO, 2006) e, ainda em estudos dentro de neurociência, mas em intersecção com a psicologia, as relações entre música e o comportamento humano (VARGAS, 2012). Outros estudos, relacionam o papel da música como contribuição para a autoestima e qualidade de vida das pessoas (PRAZERES, et al., 2013; VARGAS, FERREIRA, RESENDE, 2013). Há ainda estudos sobre o papel da música em contexto cultural (SILVA, 2016) e em trabalhos sociais, como recuperação de dependentes químicos (VELHO, 2007).

Alguns fatores, como desenvolvimento da **memória**, **coordenações motoras**, **paciência**, **disciplina**, **autoestima**, dentre outros, são pontuados em discursos da defesa da Educação Musical nas escolas. No entanto, Meurer et al. (2017) alertam sobre certa urgência da necessidade de discursos apaixonados pela defesa da Educação Musical, em especial por existirem diferentes formas e concepções de Educação Musical e diferentes respostas a tais questões, sendo nem todas elas consensuais. Ou seja, o ensino de música (e de outras modalidades de arte) na escola, pode nem sempre ser de garantia para todas as pessoas, assim como também pode haver limites no aspecto assistencialista (como na afirmação de a música ajudar a desenvolver o raciocínio lógico, por exemplo) para quem não se identifica com outras áreas. Também se faz necessário reconhecer os limites da Educação Musical e qual a relação entre o que é prometido e o que é realizado em termos práticos.

> Parece particularmente contestável a ideia de que a música oportunizaria o sucesso não adquirido em outras disciplinas, quando, no mínimo, a educação musical pode ainda assim não proporcionar sucesso àqueles que não se identificam com outras áreas do conhecimento e nem parece razoável que ela se comprometa com isso. [...] A nós, parece mais apropriado pensar sobre a necessidade da educação musical a partir da explicitação das concepções desta ou daquela proposta, suas metodologias e processos, de modo que consigamos ser mais coerentes com o que prometemos. (MEURER et al. 2017, p. 4-5)

Carneiro (2018), nesse sentido, situa que as manifestações do mundo cultural foram concebidas a partir de necessidades humanas, com os usos e significados da música em cada sociedade como expressão e atividade cultural. “Portanto, toda prática musical caracteriza necessariamente a síntese de uma significativa gama de atividades sociais advindas das objetivações e apropriações construídas historicamente por determinada sociedade” (CARNEIRO, 2018, p. 2).

> Cada repertório musical abordado traz consigo um leque infinito de interconexões que podem (e devem) ser realizadas, no entanto é necessário destacar que a delimitação destas conexões não se caracteriza como uma tarefa fácil de ser executada pois esbarra em inúmeras questões relativas às vivências, crenças, valores, significados, portanto individualidades e coletividades que permeiam a vida dos seres humanos. (CARNEIRO, 2018, p. 3)

E também tem a questão de **pertencimento, representação** e **identidade**, que envolve a questão do **respeito às diferenças, tolerância, conhecer o outro** que é diferente (para, assim, saber respeitá-lo, evitando desconfortos e conflitos desnecessários), entre outros fatores possíveis de serem elencados.

> Acho que precisamos aprender a pensar nas músicas como fenômenos fundamentalmente sociais; como ações e eventos que estão sempre e íntima e constitutivamente ligados às vidas e identidades das pessoas. Nossas exclusões musicais, então, são sempre também exclusões de pessoas. Essas circunstâncias têm um significado sociopolítico e pedagógico de grande alcance. Declarar a beleza da música ou suas qualidades supostamente “estéticas” a essência da música – isto é, dizer que isso mais do que qualquer coisa é o que importa na compreensão e no ensino da música – não é apenas uma preferência ou predileção filosófica, mas um ato político de grande alcance, consequências para preocupações como equidade e justiça social. [...] Em um ensaio recente, Ian Cross argumenta que é extremamente raro que a música seja usada em qualquer sociedade para apenas um propósito. Suas fronteiras são abertas e porosas, e seus significados complexos, contraditórios e fluidos. É, no entanto, marcado quase invariavelmente pela regularidade e periodicidade temporal. (BOWMAN, 2007, p. 118, tradução nossa)

A exposição aqui feita dos “porquês” do ensino de música em contexto escolar, busca estabelecer uma ponte entre o indivíduo e o coletivo, conforme mencionado no começo deste capítulo, concluindo que a música é parte da sociedade, sendo vivenciada

dentro de diversos contextos e que devem ser observados os contextos, reais, de onde e como será feito o trabalho de musicalização.

> Ou seja, a presença e a relevância da educação musical escolar depende de diversos fatores, incluindo a própria defesa desta atividade na escola. Mas tal defesa precisa estar embasada em sólidos argumentos que incluem, obrigatoriamente, a reflexão crítica sobre os diversos fatores que compõem a educação musical escolar. (MEURER et al. 2017, p. 7)

A música deve restringir-se a papeis apenas assistencialistas, ou somente recreativos, ou então exclusivamente cerimoniais? Música pode ser diversão, ou uma parte de identidade cultural, ou mesmo fonte de inspiração e prazer e estímulo à autoestima. Antes de tudo, música é uma forma de expressão humana, seja no sentido de espectadores a escutar, seja em sentido mais ativo, de participação. Após "ganhar vida" é que a música ganha significados e carrega sentidos e simbolismos. Por estas razões aqui expostas, verifica-se que a música é importante na formação humana dos alunos, contribuindo também para a formação de pessoas que serão responsáveis pela sociedade futura. A seguir, é feita uma breve revisão histórica do ensino musical na escola brasileira, com aprofundamento maior a partir da LDB 5692/71, da qual há influências ainda atualmente, sendo então importante para as críticas elencadas nesta dissertação.

3.2 A MÚSICA NO ENSINO ESCOLAR - HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E FATORES DE INFLUÊNCIA

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 5692/71 é a lei, no contexto histórico da educação escolar brasileiro, que é considerada a grande "ruptura" em relação ao ensino de música na escola brasileira. É discorrida a história mais superficialmente no período anterior a essa lei, entrando em maiores detalhes a partir do seu surgimento. Começamos a narrativa histórica com, em termos de percurso histórico, alguns traços de constituição social e política, dentro dos quais se inserem as leis.

Em síntese, com os interesses de expansão da Igreja que acompanharam a expansão colonial, os Jesuítas foram os que trouxeram o que se aproxima do que pode ser considerado um primeiro ensino musical formal, nos moldes europeus (HOLLER, 2010).

As primeiras instituições de ensino, estavam a cargo da Igreja. Em termos de movimentos musicais na sociedade, após um declínio do ciclo da cana de açúcar e o crescimento do ciclo do ouro, além da mudança da capital da colônia de Salvador para o Rio de Janeiro (em parte, por facilitar o escoamento do ouro à Europa), o surgimento de uma elite proporcionou também que as artes florescessem, nas quais teve também o envolvimento de escravos e alforriados, segundo alguns historiadores (REZENDE, 2011; ALGE, 2017). A referência aqui, é o período desde o começo colonial, passando por movimentos como os bandeirantes, com o tropeirismo estabelecendo as ligações entre horizontes de serra, mar e interior, com o surgimento de povoados que depois se tornariam cidades em diferentes pontos do território brasileiro (EHLKE, 1973).

Em seguida, logo após a Independência e durante a República Velha, surgiram as primeiras leis que trazem instruções para o ensino de música, a princípio no Colégio Pedro II, na então capital imperial Rio de Janeiro[2]. Não havia ainda uma lei nacional que abrangesse todo o país. No começo da República, ocorreu o Coronelismo, que eram lideranças regionais que tinham poder e influência acumulados[3]. Nesse período, entre o Século XIX e o Século XX, ocorreu o começo da industrialização catarinense[4]. A instrução escolar, não somente no nível de Santa Catarina, se apresentava do modo dualista: escolas de primeiras letras, de ensino mais elementar, destas os jovens se dirigiam a dois grupos; ou escolas técnicas, que preparavam filhos das classes proletárias para ofícios como sapateiro, marceneiro, etc.; ou as chamadas escolas secundárias, que preparavam os filhos das classes mais abastadas para prosseguimento nas carreiras liberais, visando formar lideranças (MARTINOFF, 2017; SAVIANI, 2013).

Em escolas confessionais, dirigidas pela Igreja, ocorria alguma instrução musical, mas a formação do ofício de músico como profissão, se dava com professores particulares e em conservatórios voltados a tal fim (UFRJ, 2018). A nível de mundo, caíam algumas monarquias e, sem a figura do rei como ponto central, foram estabelecidos os nacionalismos para manter as unidades nacionais, com seus valores e símbolos como culinária típica, língua, animal símbolo, danças, etc. (THIESSE, 2002). A primeira guerra

[2] Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (reforma Coutto Ferraz); Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879 (reforma Leôncio de Carvalho); Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 (reforma Benjamin Constant). Respectivamente: (BRASIL, 1854; BRASIL, 1879; BRASIL, 1890).

[3] O termo "Coronelismo", deriva de um cargo da antiga Guarda Nacional, que depois 'emprestou' o termo 'coronel' a lideranças locais e regionais, panorama que mudou após a ascensão de Getúlio Vargas (SANTOS, SILVA, 2019; VILARINHO, 2021).

[4] Setor têxtil e de alimentos, no Vale do Itajaí; carvoeiro, no sul do estado; erva-mate, entre planalto e região de Joinville (MAFRA, CARDOSO, HOFF, 2007).

mundial, teve influência no florescimento de nacionalismos, o que ocorreu com grande intensidade na segunda guerra mundial, quando governantes subiram ao poder em alguns países sob tal espírito. No Brasil, a Semana de Arte Moderna de 1922 foi um evento que merece destaque, por ter influenciado movimentos posteriores, no tocante ao ensino artístico (SOBREIRA, 2017).

Getúlio Vargas chega ao poder em 1930. Sob a atmosfera nacionalista que esteve forte em nível de mundo no período, ocorreu em paralelo um período de grande destaque no ensino de música nas escolas brasileiras: o período do Canto Orfeônico. Encabeçado por Heitor Villa-Lobos e tendo apoio do governo central, as práticas de canto coletivo permitiram uma valorização da música como prática dentro de uma disciplina escolar (MARTINOFF, 2017; SOBREIRA, 2017). Este período também marcou uma primeira expansão de avanço de padronização do ensino brasileiro. A prática musical, se dava com repertório de cantigas nacionais e músicas patrióticas, dentro de um espírito de certos valores que buscavam repassar (JAMBEIRO, 2003). Outras propostas surgiram: além do Canto Orfeônico, outra proposta de ensino de música foi a Iniciação Musical. Segundo Sobreira (2017, p.16) a Iniciação Musical:

> [...] não teve um impacto tão forte para o ensino de música na escola, uma vez que, até 1961, o Canto Orfeônico era imposto legalmente. Entretanto, as diretrizes apontadas pelos métodos europeus influenciaram o ensino de música em escolas especializadas e o ensino nas escolas, em época posterior.

No pós-guerra, entretanto, "as ideias do movimento arte-educação tomaram força" (SOBREIRA, 2017, p. 17). Liddy Mignone e Sá Pereira são alguns nomes de destaque, no movimento Iniciação Musical. Influência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, exploração de fenômenos musicais e afirmação da personalidade do estudante, são alguns fatores considerados. O movimento Arte-Educação, (no Rio de Janeiro, suas ideias foram impulsionadas pela Escolinha de Arte) buscava explorar a experimentação e a ampliação de limites do ensino artístico. Ao passo que a proposta orfeônica é calcada na memorização de letras para o canto e a proposta do movimento Arte Educação buscava exercitar a criatividade e o raciocínio (SOBREIRA, 2017). A prática orfeônica continuou a existir, em paralelo com outras propostas de ensino artístico que trabalhavam a

criatividade, mas o termo “Canto Orfeônico” entrou em desuso. Não existiu uma lei que estabeleceu seu fim. Outras propostas de ensino musical foram apresentadas e utilizadas.

Já após o fim do período do Estado Novo (de 1937 até o término da Segunda Guerra e a saída de Getúlio Vargas, na ocasião), buscou-se uma maior afirmação da padronização do ensino escolar brasileiro, ao mesmo tempo em que ocorria avanço da industrialização nacional, a percepção da época em formação de mão de obra, e entre idas e vindas (MARTINOFF, 2017), foi estabelecida a primeira LDB de número 4024, em 1961. Não teve menção de ensino de música na nossa primeira Lei geral para a educação.

> Os movimentos “Arte Educação” e “Contracultura” contribuíram para um desencanto do modelo do Canto Orfeônico. Talvez, esse seja um dos motivos pelos quais o ensino de música não foi sequer mencionado na primeira LDB, a Lei nº 4.024/1961, embora ainda não deixasse de ser colocado como possibilidade, mais tarde, no Parecer nº 383/1962 na modalidade de “Educação Musical” [...] Contudo, a ausência da menção ao ensino de música na LDB de 1961 foi de importância crucial para o enfraquecimento do Canto Orfeônico nas escolas. Porém, conforme já mencionado, é importante lembrar que a formação dos professores desta época também foi influenciada pelo do movimento Arte Educação [...] e da Contracultura, que apresentaram propostas alternativas ao já desgastado Canto Orfeônico. (SOBREIRA, 2017, p. 18-19)

Sobreira (2017) aponta que foi um período em que não tinha mais fiscalização de um órgão do governo referente ao ensino de Canto Orfeônico e que foi um período em que os professores tinham alguma liberdade de escolha. Esta primeira lei durou aproximadamente dez anos, tendo em vista que alguns fatores ocorreram na geopolítica mundial, tendo reflexos no Brasil. Na década de 1960, o auge do que é chamado “Guerra Fria” (a polaridade entre as zonas de influência de Estados Unidos e países ao ocidente da Europa, e da União Soviética, mais leste europeu, China, etc.), na América, foi marcado por eventos, descritos logo adiante no texto. O começo de um período de governo de regime militar, trouxe mudanças. Com isso, uma nova LDB, de número 5692/71, foi criada, em substituição à LDB anterior. Uma crítica à mesma, é o detalhe de não ter participação popular no estabelecimento da mesma. Como dito no começo do capítulo, desta lei há reflexos no contexto da situação atual, e a partir daqui a narrativa histórica se dá mais detalhadamente.

O crescimento da demanda em vários setores (por exemplo, mais gente buscando colocação em cursos de formação profissional, ou nas vagas em universidades, etc.),

levou a uma busca maior por formar mão de obra para desenvolver a indústria e o mercado consumidor. O Brasil passava a ser mais industrializado, proporcionalmente falando, começava um período de governo militar e a mentalidade era de que um país se mantendo predominantemente agrário, seria um país atrasado. Em parte, havia também influência de um movimento promovido pelos Estados Unidos, para as tomadas de poder por militares em países da América Latina, em uma campanha anticomunista dentro do contexto da Guerra Fria após a Segunda Guerra – principalmente após a Revolução Cubana, findada em 1959.

A busca por estabelecer consonância com o que se compreende, no pensamento da época, com os "países desenvolvidos", levou a uma maior valorização da técnica, resultando na priorização da formação de mão de obra dentro do fator recursos humanos. Já no período militar, as leis 5540/68 (que estabeleceu a reforma universitária) e 5692/71 (que reformou o ensino escolar), foram aprovadas. Paradoxalmente, a música não se enquadrava nesse aspecto de formação técnica, dentro da reforma do ensino escolar. Foi estabelecida a disciplina de Educação Artística, onde a música passava a ser um componente da disciplina, e não mais uma disciplina isolada.

Percebe-se que há um grande contraste entre a valorização da música outrora como elemento educacional e de veiculação de valores, que agora passa a ser uma forma de expressão, além do período destacado não trazer muitas novidades para a valorização e expansão do ensino de música nas escolas (MARTINOFF, 2017). Mas se existia uma concepção de formação técnica para o mercado de trabalho, a disciplina de Educação Artística, embora proveniente da lei 5692/71, não seguiu o mesmo tratamento tecnicista para a formação à profissionalização, adquirindo um caráter mais expressivo do que técnico. Por quê? Será tratado disso a seguir.

Dois complementos à lei 5.692/71 foram estabelecidos: parecer 853/71 e o parecer 540/77. O primeiro deles, trazia uma divisão entre núcleo comum (disciplinas obrigatórias) e a parte diversificada. O núcleo comum, definia um conteúdo mínimo que deveria ser obrigatoriamente trabalhado, em nível de território nacional. A disciplina de Educação Artística estava inserida sob a ideia de 'tudo estar em tudo', afirmando não poderem estar separados os conteúdos de comunicação e expressão, educação artística e língua portuguesa, por exemplo.

Este parecer, definiu uma divisão entre núcleo comum e parte diversificada: esta, pensada em adaptar para especificidades locais, de acordo com o que os conselhos de educação decidissem que as instituições locais poderiam escolher (BRASIL, 1971).

Dentro de toda essa organização, também estavam matérias técnicas, voltadas a habilitações profissionalizantes do segundo grau. O segundo parecer, 540/77, "comentava sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares estabelecidos como obrigatórios no artigo 7º da Lei 5.692/71 (Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde)" (MARTINOFF, 2017, p. 38).

Sobre o papel da Educação Artística, o documento diz que deve trabalhar a sensibilidade do aluno, desenvolvendo assim sua apreciação e imaginação. É feita uma relação com o aprendizado a partir de experiências concretas, as quais acredita-se (segundo o texto de lei) que se equilibram com os saberes sistemáticos e há também uma relação com o lazer.

> Qual seria, então, o lugar atribuído à Música nessa linha de pensamento? Conforme o parecer 540/77, a Música, juntamente com as demais modalidades artísticas deveria levar ao "aguçamento da sensibilidade, [...] desenvolvimento da imaginação, [...] formar menos artistas do que apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer" (BRASIL, 1977, p. 26). Uma nova palavra, relacionada com um novo papel, foi atribuída à Música. (MARTINOFF, 2017, p. 57).

A influência de pensadores norte-americanos que evidenciavam propostas tecnicistas, com uso e o aperfeiçoamento de habilidades (em vez de desenvolver a criatividade), somado ao interesse do governo nacional em desenvolver a indústria (principalmente, a partir da década de 1960), levou a um crescimento da valorização do caráter tecnicista, o que foi refletido na educação (SUBTIL, 2013). O entendimento político sobre a necessidade de mão de obra e a valorização do viés tecnicista levou o governo (já no período militar) a reformar a lei do ensino escolar, culminando na lei 5692/71, onde por um lado prevalecia o caráter tecnicista, mas por outro lado, foi instituída por lei a disciplina chamada Educação Artística, no período escolar. Em uma época caracterizada pela valorização do tecnicismo para a profissionalização para o trabalho, além da repressão e da coerção em reprimir o que se considerava subversivo (devido a ser período de regime militar), que relações uma disciplina de sala de aula teria com o lazer?

A origem da palavra lazer, "vem do latim *licere*, ser permitido, isto é, ser lícito escolher a maneira de aproveitar o tempo disponível" (MEDEIROS, 1975, p. 4). Este é um dos entendimentos da palavra lazer que têm relação com o contexto aqui estudado,

sendo então uma forma de compensação devido aos estresses e pressões da vida profissional.

> Tais preferências não se subordinam exclusivamente a atitudes pessoais, pois que o homem vive em sociedade. Além de traduzir os atributos dominantes de cada personalidade, revelem os moldes de comportamento que o próprio grupo cultural valoriza. Então este prefere o futebol, aquele o beisebol e outro o golfe, embora estejam todos a praticar esportes; distrai-se um com o cavaquinho, outro com a cítara e outro mais com a guitarra elétrica, não obstante tenham os três igual encanto pela Música. (MEDEIROS, 1975, p. 4)

Mas o sentido de *lazer* que tem mais relação com a disciplina Educação Artística, como era chamada na época, e o pensamento governista de então, é o descanso mental que pode estimular a criatividade, ou a capacidade de criação. Isto coincide com que o texto de lei dá a entender sobre o papel da Educação Artística.

> Juntamente com a oportunidade de ser livre, cada pessoa (ou grupo) também desfruta no seu vagar da possibilidade de destruir essa tão sonhada liberdade, interessam-se educadores e administradores pela boa utilização das horas de folga. [...] Admitem como sua a responsabilidade de cuidar que o tempo disponível seja utilizado não apenas de maneira prazerosa para cada cidadão, porém de modo construtivo para a sociedade. Porque ocupam posição de liderança e reconhecem como seu dever cuidar que os interesses pessoais sejam atendidos, dentro de clima social salutar, promovem medidas destinadas a transformar o lazer em força social positiva. (MEDEIROS, 1975, p. 4-5)

A disciplina de Educação Artística, era considerada como contribuinte à formação humana, onde os alunos tinham vivências a partir das próprias experiências (influência de Piaget, de acordo com Subtil (2013)). Na educação infantil, a espontaneidade da criança é bastante considerada em seu processo de aprendizado. O jogo, a brincadeira, é uma maneira viva de a criança se expressar (ARENDT, 1961). Conforme o pensamento político da época, a educação foi conduzida a um posterior equilíbrio com a sistematização exigida em contexto mais tecnicista. Uma relação possível, é a introdução gradual da criança no mundo, e dos jovens em um mundo em mudanças graduais (ARENDT, 1961). Mas para o ensino de artes no âmbito escolar, não teve a obrigatoriedade exigida em lei de que o professor de Educação Artística fosse especialista

em alguma das diferentes linguagens das artes (música, desenho, etc.). Ao contrário, um mesmo professor teria que trabalhar com diferentes áreas, com menos tempo de preparação para exercer o magistério e também não muito tempo de aula para trabalhar as disciplinas com os alunos. Porém, diferentemente do surgimento de escolas técnicas onde o estudante era, em determinado momento, levado a fazer uma especialização para adquirir habilidades técnicas específicas a fim de ser profissionalizado para atender a uma necessidade que podemos compreender como questão de recursos humanos para a indústria e o mercado consumidor, e, no ensino de artes, eram valorizados os feitos dos alunos, sem rigor com os resultados (SUBTIL, 2013). Isto também levou a um certo ecletismo sobre procedimentos de aula, devido ao texto de lei não trazer maiores esclarecimentos a respeito.

Surgiram cursos para formar professores da disciplina Educação Artística, inicialmente com dois anos de duração, a fim da adequação à nova lei. Os cursos enfrentavam o desafio de formar professores de artes habilitados em todas as áreas artísticas, em curto período, o que resultava em uma formação superficial em relação às especificidades das linguagens artísticas, sem maior aprofundamento. No trabalho prático dos professores graduados em sala de aula, em geral, a disciplina de Educação Artística proporcionava maior ênfase em artes plásticas e visuais, em atividades como desenho e reaproveitamento de materiais (sucatas), em que a avaliação era mais sobre o que o aluno produzia, conforme já mencionado (SUBTIL, 2013).

Sobre as especificidades de cada componente, citamos um exemplo da música: um professor de artes visuais não teria, compreendemos aqui, a obrigação de saber quantos bemóis há em Dó Frígio[5] (ou mesmo, saber o que é isso), ou mesmo saber o que são ‘Bemol’ e ‘Sustenido’ (são palavras da teoria musical para nomear as notas musicais, que no teclado de um piano (de forma geral), correspondem às teclas pretas). Assim como um professor de música também não necessariamente domina técnicas tridimensionais de desenho, ou outros fatores mais avançados de artes visuais – aqui, as áreas de artes são compreendidas como tópicos de uma mesma disciplina.

Uma consequência característica do período da Educação Artística, é a polivalência. A lei não exigia formação específica dos professores em uma das ‘linguagens’ da arte (música, desenho, etc. – o termo ‘linguagem’, é usado também pela

[5] O termo “frígio”, se refere a uma escala musical específica. No teclado do piano, corresponde a tocar, somente nas teclas brancas, uma melodia começando e terminando na nota Mi. A escala mi – fá – sol – lá – si – dó – ré- mi corresponde a esta sonoridade. Mais a respeito, consultar Med (1996).

atual lei 13.278/16) e os primeiros cursos a nível superior não buscavam tal aprofundamento, tendo o desafio de formar professores em dois anos. A partir dos primeiros cursos, surgiram outros, de licenciatura plena, que buscavam melhor formar professores de arte especializados em alguma das linguagens artísticas. Diferente de outras disciplinas escolares, como matemática, a formação polivalente os levava também a trabalhar os conteúdos de forma superficial, e esta é a crítica à polivalência, tendo a superficialidade dessa formação se refletido no trabalho pedagógico, sem aprofundamento específico em cada um desses campos.

Por vezes também, professores de outras disciplinas, como português, ou professores habilitados em pedagogia, eram levados a assumir a disciplina direcionada às artes. Mesmo professores que se especializavam especificamente em desenho ou música, por exemplo, eram levados a assumir o trabalho de forma polivalente, em alguns casos. Um mesmo professor de artes, custa menos do que mais de um professor (por exemplo, um de desenho e um de música) (FIGUEIREDO, 2013). Mesmo com movimentos que buscaram, gradualmente, uma formação mais especializada dos professores de artes sendo mais aprofundada em alguma das linguagens artísticas, a polivalência permaneceu dentro do senso comum escolar e os professores às vezes trabalhavam com conteúdo no qual não eram especialistas. Um relato bastante abrangente, é trazido na transcrição a seguir. Segundo Barbosa (1989, p.170-171)

> Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação". [...] No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo.

A fala anterior é complementada, ao dizer que:

> Naquele período não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico. Fora das universidades um movimento bastante ativo (Movimento Escolinhas de Arte) tentava desenvolver, desde 1948, a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. [...] A Lei Federal que tornou obrigatório artes nas escolas, entretanto, não pôde assimilar, como

> professores de arte, os artistas que tinham sido preparados pelas Escolinhas, porque para lecionar a partir da 5ª série exigia-se o grau universitário que a maioria deles não tinha. O Governo Federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela nova lei. (BARBOSA, 1989, p. 170-171).

Um breve resumo de todo o percurso histórico descrito aqui é trazido por Figueiredo (2010).

> Desde o século XIX, a Música faz parte de orientações legais para a educação brasileira, com diferentes propósitos e ênfases. Durante o século XIX, documentos legais foram produzidos incluindo orientações para a aula de Música na escola (BRASIL, 1854, 1890); o Canto Orfeônico, proposto e desenvolvido por Villa-Lobos, a partir da década de 1930, mantém a presença da Música na escola brasileira; na década de 1960, "o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical" (BRASIL, 1998, p. 24). Com a lei 5.692/1971, a Música passou a fazer parte da Educação Artística na escola, dividindo o espaço com as artes cênicas, as artes plásticas e o desenho. A proposta polivalente da Educação Artística contribuiu para a superficialização do ensino das artes como um todo. (FIGUEIREDO, 2010, p. 2)

Com o panorama descrito, ocorreram movimentos em prol da melhoria dos cursos. Na década de 1980, aguçou-se a percepção de que a polivalência era um entrave para uma qualidade satisfatória do ensino de artes, e surgiram associações voltadas à educação, como a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) e a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), entre outras (MARTINOFF, 2017). Além dos questionamentos, ocorreram greves, entre o fim da década de 1970, década de 1980 e começo da década de 1990, ampliou-se a mobilização de associações de educadores, foram organizadas conferências sobre a educação, que levaram ao Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, e que contou com representação de várias entidades, incluindo representantes do ensino privado.

O resultado foi um projeto de lei, apresentado por Octávio Elísio (deputado), de número 1258/88. Após várias audiências, foi proposto um substitutivo, em 1989, pelo deputado Jorge Hage, que acabou retornando à comissão para maiores aprofundamentos. Os senadores Darcy Ribeiro e Marco Maciel apresentaram novo projeto em 1992, sendo aprovado pela câmara em 1993, mas considerado inconstitucional depois, após ser

apresentado no Senado no formato de um substitutivo, pelo senador Cid Sabóia. Por fim, uma nova proposta, novamente pelo senador Darcy Ribeiro, foi aprovada e, com algumas emendas, resultou na LDB 9394/96 (MARTINOFF, 2017). Mas o texto de lei, bastante sucinto, requeria complementos, documentos que trouxessem maiores orientações. Os primeiros desses documentos, foram os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Foram os documentos norteadores estabelecidos, em adição ao que o texto de lei diz.

> Cabe destacar a existência dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), que trouxeram orientações para o ensino de artes visuais, de dança, de Música e de teatro. As quatro áreas das artes incluídas nos PCN tornaram-se parte do texto da LDB a partir da aprovação da Lei 13.278/16 que incluiu um parágrafo no art. 26, referente ao ensino de arte (BRASIL, 2016a), substituindo a Lei 11.769/08. Desta forma, a LDB atualizada mantém o ensino de arte como componente curricular obrigatório e define quais áreas artísticas fazem parte deste componente. A liberdade e a autonomia dos sistemas educacionais garantidas pela LDB de 1996 promoveram diferentes entendimentos para as artes na escola. Imediatamente antes desta lei de 1996 prevalecia no Brasil a prática polivalente da educação artística, ou seja, normalmente um professor era responsável por todas as artes na escola. (FIGUEIREDO, MEURER, 2016, p. 517)

Atendendo a reivindicações feitas durante os anos (não necessariamente estipulando o que as mesmas solicitavam), ocorreu uma reforma na educação, com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Para o ensino de artes, o texto estabelece sua inserção curricular, em diversos níveis da educação básica. Com esta lei, veio também a ênfase em valorizar características regionais, abrindo um espaço para a pluralidade. Foi também extinguido o termo ‘Educação Artística’. Sobre os anos escolares que a disciplina abrangia, foi estabelecido em 2013 (lei 12796) que as aulas de educação artística valem para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (FIGUEIREDO, 2013). Na educação infantil, a maioria dos professores são formados em pedagogia, trabalhando com todas as áreas do conhecimento, e poderiam também abordar música, porém, há a necessidade de formação complementar adequada para tal. As lacunas e fragilidades a respeito vêm sendo discutidas na literatura acadêmica.

A partir de um movimento nacional na década de 2000, encabeçado pelo músico Luis Felipe Radicetti Pereira, o **ensino de música** ganhou obrigatoriedade na lei. Este movimento merece destaque por ter sido uma iniciativa partida da classe musical e do meio popular. Essa trajetória é descrita em sua dissertação de mestrado (PEREIRA,

2010), trazendo um histórico do movimento Quero Educação Musical na Escola, com minúcias de detalhes. Destacam-se aqui alguns pontos desse processo. Foi organizado um grupo, chamado Núcleo Independente de Músicos (NIM), "criado com o objetivo de construir um caminho para a luta por mudanças na legislação referente ao setor musical, no âmbito do Legislativo" (PEREIRA, 2010, p. 29), como um caminho político alternativo às Câmaras Setoriais de Cultura (a finalidade das Câmaras é proporcionar um canal de diálogo entre os setores da Arte e o Ministério da Cultura, sendo as mesmas ligadas ao Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC), com responsabilidades em comum entre representantes da Sociedade Civil e o Poder Público). Isso ocorreu devido a ser considerada a alternativa de não aguardar o desenrolar de processos da Câmara Setorial. A partir do NIM, formou-se o GAP (Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música).

> O Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música – GAP, formado pelo NIM, Fórum Permanente Paulista de Músicos – FPPM, Associação Brasileira de Música Independente – ABMI, o Sindicato dos Músicos Profissionais do Rio de Janeiro - SindMusi e a Rede Social da Música. Um dos primeiros itens da pauta política do GAP estabelecida em parceria com a Comissão de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia, Comunicação e Esportes do Senado e Sub-Comissão de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social foi o debate sobre a volta da educação musical às escolas brasileiras. Coube então à coordenação do GAP gerir o processo de construção de uma audiência pública no Senado para a instrução dos Senadores com o objetivo de elaborar um Projeto de Lei nesse sentido. Para tanto, constituiu-se um grupo de trabalho convidando especialistas representantes das entidades do setor de educação Musical para a análise da situação e desenvolvimento de conteúdo e estratégia para a audiência, cabendo o primeiro convite à Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. (PEREIRA, 2010, p. 1)

Foram convocados fóruns estaduais de músicos, os quais, buscando um estudo para formar diretrizes e ações, constituíram um Fórum Nacional. Após uma primeira resposta do Ministério da Cultura, tendo enfrentado alguns percalços (o que levou o movimento a recorrer ao caminho do Legislativo), conseguiu aproximação com o Legislativo, o que obrigou a entrada da Educação Musical na pauta política do Congresso Nacional, à elaboração de um manifesto e audiência pública, tramitação no Senado, resultando na lei 11.769/08, a qual estabelecia a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, mas não como conteúdo exclusivo. Entre as ações deste movimento, ocorreram reuniões, como a dos cursos de coordenadores de graduação em música; recolhimentos

de assinaturas; elaboração de manifesto, trazendo as vantagens do ensino musical e as suas finalidades; e cobertura da imprensa, mais tarde usada como comprovação da resposta popular. Segundo Pereira (2010, p.72):

> [...] a estreita comunicação entre o GAP e a Secretaria da CE mostraria ser, durante todo o processo, um importante instrumento para o fortalecimento da recentemente construída parceria da sociedade civil – mais especificamente o setor musical – com o Poder Legislativo, representado neste momento pelo GAP.

Com a lei 11.769/08, o ensino de música passou a ser obrigatório (mas não exclusivo). Entretanto, o parágrafo dois, que estabelecia que profissionais com formação, específicos da área, deveriam ser os que exerceriam o ensino de música como obrigatório, foi vetado. Duas hipóteses são apontadas: a justificativa, foi a de que a música é uma prática social e exercida também por profissionais sem formação acadêmica, oficial, sendo alguns desses profissionais, reconhecidos nacionalmente, além do questionamento sobre o ponto "formação específica na área"; e o fato de o artigo 62 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), o qual diz que o profissional da educação básica deve ser formado a nível de curso superior, em licenciatura plena. É possível de o veto do parágrafo ter ocorrido por já constar a especificidade, embora de forma geral a toda a LDB (e não a uma ou outra lei vinculada à LDB estruturante), da formação em licenciatura a nível superior (MARTINOFF, 2017; SOBREIRA, 2017).

Mesmo assim, a lei como definida abria margem para interpretações. Os reflexos da mesma, são avaliados por Figueiredo e Meurer (2016), em uma pesquisa feita a partir de editais públicos para professores de arte nos quatro estados da região Sudeste. Verificou-se que essa lei proporcionou um lento avanço da música aparecendo nos editais, mas ainda com predominância de editais que contemplem artes visuais e plásticas, com uma menor porcentagem dos que incluem professores com formação em música (seja em editais ainda com resquícios da polivalência, onde ao assumir, poderiam trabalhar com suas áreas de formação, seja em editais que especificamente contemplem professores habilitados em música). Além disso, a pesquisa detectou que algumas escolas oferecem atividades de música de forma extracurricular – o que não indicaria o cumprimento da lei, além de não contemplar, democraticamente, a todos os alunos.

Merece destaque a Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016, que apesar de estar relacionada à anterior Lei 11769/08, traz orientações que podem inspirar medidas. A seguir, apenas o enunciado inicial do artigo 1º da Resolução que fala sobre 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, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades. (BRASIL, 2016a).

Esta lei anterior foi substituída pela lei 13.278/16, a qual traz os quatro componentes curriculares do ensino de artes na educação básica (artes visuais, música, dança, teatro) como obrigatórios, porém, classificando os componentes da disciplina de arte como 'linguagens'. Entretanto, a referida lei mantém obrigatória a inclusão da aula de Arte[6] no currículo escolar. Para os cursos superiores de formação de professores de artes, diretrizes foram estabelecidas para a formação de especialistas em cada 'linguagem' das artes, na década de 2000. Serão apresentadas adiante.

Entretanto, reflexos dos períodos anteriores chegam à época atual. Parte das aulas de Arte ainda é comumente vista como período de ensaio para apresentações escolares em datas cívicas, como festa junina, sete de setembro, etc., ou como momentos de recreação (DALLAZEM, 2013). Devido à cultura da polivalência para o ensino de artes ter se tornado parte do senso comum escolar, pode ocorrer uma diversidade de situações. Por exemplo, divergências entre como a legislação relacionada é interpretada, resistências a mudanças, quanto à elaboração de editais e de provas de concursos e em elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico), se há ainda prática da polivalência no ensino de Arte (considerando que não há especificamente alguma lei que a proíba, pois os sistemas educacionais também têm autonomia pedagógica dada às unidades escolares, na legislação), com professores tendo exigência de assumir conteúdos que não estão em sua área de formação, entre outras situações possíveis.

[6] A disciplina, na BNCC, é chamada de Arte, no singular. Chamaremos, daqui ao restante do trabalho, 'artes' como o conjunto de modalidades artísticas (Música, Literatura, Teatro, etc.), e 'Arte' para a disciplina de Arte.

Além disso, mesmo existindo a autonomia das escolas, ficam incertezas sobre como serão inseridos os conteúdos dos componentes curriculares, pois a tradição do hábito polivalente para o ensino de Arte pode ser um obstáculo, além da falta de profissionais comprometidos com a educação básica como outro ponto a considerar (FIGUEIREDO, 2013), sendo um exemplo, o professor mais focado na educação a partir de outros interesses, como mais uma fonte de renda, por exemplo (CONSÁLTER, FÁVERO, 2018).

Devido aos estudos que estabelecem a Educação Musical como prática voltada à formação humana serem relativamente recentes, além da falta de maior clareza no texto de lei, existem, por parte das gestões escolares na atualidade, diferentes entendimentos e concepções sobre o papel que a música deve ocupar na escola. Como deverão ser as aulas de Arte? Quais conteúdos serão trabalhados? São questões decorrentes das possibilidades de interpretações do texto. Além da herança da polivalência, ocorrem descompassos entre egressos graduados e a absorção no mercado de trabalho, conforme mostram estudos recentes. Mais apontamentos do percurso histórico do ensino de música nas escolas a nível de Brasil, é trazido em meio ao capítulo seguinte, que trata dos documentos norteadores e normativos para a educação básica, já trazendo a discussão para o tempo presente.

3.2.1 Aproximando-se do presente: Políticas Escolares (Documentos Norteadores e Normativos para a Educação Básica)

A partir da LDB 9394/96, documentos foram elaborados, para estabelecer referências que ajudassem a orientar os planejamentos dos docentes e curriculares nas escolas. O próprio texto de lei, como já comentado, não traz definições muito precisas, abrindo à possibilidade de receber diferentes interpretações. Os documentos norteadores, então, são pensados de forma que forneçam complementos, orientações, que sejam somadas ao que o texto de lei diz. Referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais recente desses documentos, são trazidas também algumas críticas à mesma, devido ao caráter ‘em comum’, ou seja, tido como obrigatório, para nortear e delinear um mínimo que deve ser trabalhado no ensino escolar.

Os documentos, em ordem cronológica, são: **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN, entre 1997 e 2000); as **Diretrizes Curriculares Nacionais** (DCN), cuja versão atual é a que está homologada desde 2013; e a **Base Nacional Comum Curricular**

(BNCC), sendo de 2018 a versão vigente (aprovada em fins de 2017, mas não consta no arquivo pdf baixado do site oficial o ano, mas consta o ano de 2018 em meio ao nome do arquivo, por isso referenciamos com este ano). Os PCN não têm caráter de obrigatoriedade, diferente das DCN e da BNCC, que são documentos obrigatórios para uso em gestões e organizações curriculares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), são uma série de textos voltados a disciplinas (História, Matemática, Artes, etc.), períodos escolares (há o PCN referente ao período de 1º ao 5 º ano, por exemplo), ou aos 'temas transversais' (por exemplo, há o PCN para o T. T. Meio Ambiente: Outro PCN é voltado ao T. T. Pluralidade Cultural; etc.). Esses documentos contêm diretrizes voltadas a orientar os educadores, em seus processos de trabalho. Os PCN de artes, "foram constituídos a partir de estudos e discussões que versavam sobre dois aspectos básicos desta área de conhecimento: a natureza e a abrangência da educação de arte e as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente na escola brasileira" (BRASIL, 1998, p. 15).

Na parte específica do documento que aborda o ensino da música, há uma série de objetivos gerais. Aqui são trazidos quatro deles:

> • Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando Músicas em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros.
> • Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação.
> • Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros, utilizando algum instrumento musical, vozes e/ou sons os mais diversos, desenvolvendo variadas maneiras de comunicação.
> • Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais, empregando conhecimentos de técnica vocal adequados à faixa etária (tessitura, questões de muda vocal etc.). (BRASIL, 1998, p. 81)

Também são sugeridos conteúdos a serem trabalhados, envolvendo exploração de timbres, interpretação, improvisação, uso de materiais sonoros para confeccionar instrumentos, uso de sons produzidos com o próprio corpo, entre outras sugestões. Abaixo, somente os três primeiros desses conteúdos.

> • Improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios,

> desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística.
> • Percepção e utilização dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.) em processos pessoais e grupais de improvisação, composição e interpretação, respeitando a produção própria e a dos colegas.
> • Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem musical (sons, melodias, ritmos, estilo, formas); de propostas referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos (bairros, ruas, cidades), épocas históricas (estação de trem da época da "Maria Fumaça", sonoridades das ruas); de propostas relativas à percepção visual, tátil; de propostas relativas a ideias e sentimentos próprios e ao meio sociocultural, como as festas populares. (BRASIL, 1998, p. 82)

Os PCN são documentos já antigos, de fins da década de 1990. Não são documentos obrigatórios, porém, ainda existem e podem ser usados, uma vez que são documentos complementares e não há impedimento da lei de os educadores fazerem uso dos PCN para organizarem seus planejamentos e gestões curriculares. Um detalhe importante, como os PCN têm também uma **organização por séries** (anos escolares), os mesmos estão desatualizados com a atual organização do Ensino Fundamental, o qual passou a ter nove anos, de acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. A partir desta lei, as crianças de seis anos, considerando a idade esperada em relação ao ano escolar, já passam para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

Foram feitas críticas aos PCN, no período em que surgiram, devido a terem sido elaborados por especialistas, mas sem a sociedade ter participado mais amplamente. Devido ao processo de elaboração deles ter começado ainda antes da atual LDB (de 1996), e antes da constituição do CNE (Conselho Nacional de Educação), que ocorreu pela lei 9131, de 24 de novembro de 1995, sendo que a própria LDB prevê o CNE, no parecer 03/1997 foi definida a não obrigatoriedade dos PCN, mas ainda assim, estipulados como documentos norteadores. Anteriormente, o Conselho Federal de Educação, instituído pela LDB de 1961, era o conselho administrativo vigente (OLIVEIRA, PENNA, 2019).

As **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)**, "são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)". (MENEZES, 2001). São documentos concebidos e discutidos pelo CNE, definindo procedimentos e fundamentos voltados ao desenvolvimento, gestão e organização de propostas pedagógicas e curriculares. Traz a abordagem de vários eixos temáticos norteadores, como interdisciplinaridade / transversalidade (BRASIL, 2013), avaliação (BRASIL, 2013),

estabelece uma parte comum e uma parte diversificada, gestão democrática e organização da escola (BRASIL, 2013), formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2013), entre outros. É organizado por etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (de nove anos) e Ensino Médio, e as específicas para Educação Escolar Indígena, Educação Ambiental e para a Educação Escolar Quilombola. Também há as Diretrizes 'Operacionais', como a que é voltada para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a que é voltada à Educação Especial, de atendimento especializado.

As diretrizes já estavam previstas na LDB 9394/96, no parágrafo IV. Abaixo, está o referido parágrafo e uma adição inclusiva, estabelecida na Lei nº 13.234 de 2015:

> IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e **diretrizes** para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
> IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **diretrizes** e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

O documento traz justificativas da concepção das DCN. É atribuído ao CNE formular as Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto pela própria lei que constituiu o CNE (lei 9131/95), quanto pela própria LDB.

> Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB. (BRASIL, 2013, p.7)

Sobre Arte, é citado na nota de rodapé nº 15, na página 31 do documento PDF formado pela junção das Diretrizes Curriculares Nacionais, o artigo 26 da LDB, na redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010, no qual está no segundo parágrafo: "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 2013, p.

31). Na mesma página, está a menção ao texto da LDB que prevê uma parte comum, e uma parte diversificada. A música é mencionada em seguida.

> Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 33, que assim se traduzem:[...] IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, **incluindo-se a Música**;[...] (BRASIL, 2013, p. 31-32, grifo nosso)

Convém lembrar que a lei 11.769/2008 ainda estava em vigor, por isso a menção à música. Entretanto, na parte do documento das DCN que compõe as especificações para o Ensino Fundamental de nove anos, 'Arte' já aparece como um dos componentes curriculares da área de Linguagens:

> I – Linguagens; a) Língua Portuguesa, b) Língua materna, para populações indígenas, c) Língua Estrangeira moderna, d) Arte, e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História, b) Geografia; e V – Ensino Religioso (BRASIL, 2013, p. 114, grifo nosso)

Na mesma página, aparece: "A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança" (BRASIL, 2013, p. 114). Observa-se que a Música aparece em destaque, pela influência da lei 11769/08, mas com o texto de lei sugerindo as demais 'linguagens' do 'componente curricular' Arte, da área de Linguagens. A organização das diretrizes, detectada nesta pesquisa, se dá pelo documento pdf das diretrizes, já mencionado aqui, site do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2013) e também disponível em página própria para as diretrizes da educação básica.

Há dois pareceres que definem para as DCN o ensino de música: no Parecer CNE/CEB nº 12/2013, consta que foi "aprovado em 4 de dezembro de 2013", no entanto, aparece o escrito "Aguardando Homologação"; e a "Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016 – "Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de

Música na Educação Básica" e o "Parecer CNE/CEB nº 22/2005, aprovado em 4 de outubro de 2005", o qual é "solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento 'Educação Artística' pela designação: 'Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro'" (BRASIL, idem). Sobre a Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016, destinado à operacionalização do ensino da música nas escolas (ainda sob a lei 11.769/08), mencionam itens que seriam avanços para a música nas escolas. Aqui, o primeiro parágrafo, que trata das competências atribuídas às escolas.

> § 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. (BRASIL, 2016a)

Ocorre que a resolução anterior é de 10 de maio de 2016. Pouco antes desta data, foi estabelecida a lei 13.278, que é de 02 de maio de 2016, a qual alterou o sexto parágrafo do artigo 26 da LDB 9.394/96: "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). Embora a lei 13.278/16 tenha ocorrido anteriormente ao *impeachment* da Pres. Dilma Rousseff, com a mudança na presidência também ocorreram mudanças em outros gabinetes. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, foi estabelecido um documento especificamente destinado a delinear a parte comum: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da qual será tratado a seguir. A versão corrente da BNCC é do período posterior à mencionada mudança no governo nacional. Mais apontamentos sobre

a situação do ensino de música, a partir de educadores da área, são trazidos mais adiante, aqui neste trabalho, onde são apresentadas críticas feitas à BNCC atual.

Sobre a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, devido a críticas de educadores ao documento, detectadas na pesquisa para elaborar esta contextualização, a discussão será mais aprofundada, para relacionar com os comentários a respeito. Conforme o nome diz, este documento é voltado à parte comum, no que pode ser compreendido como em comum a todos, tratando do conteúdo mínimo a ser trabalhado, isto é, a base. Este documento surgiu depois das DCN e não trata da parte diversificada. Ocorre que desde a Constituição de 1988, já está previsto ter uma base comum para a educação brasileira. Isso se evidencia no Art. 210 que diz "serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988)

A BNCC está elaborada para a Educação Básica. Segundo a versão em PDF da BNCC, disponível no site:

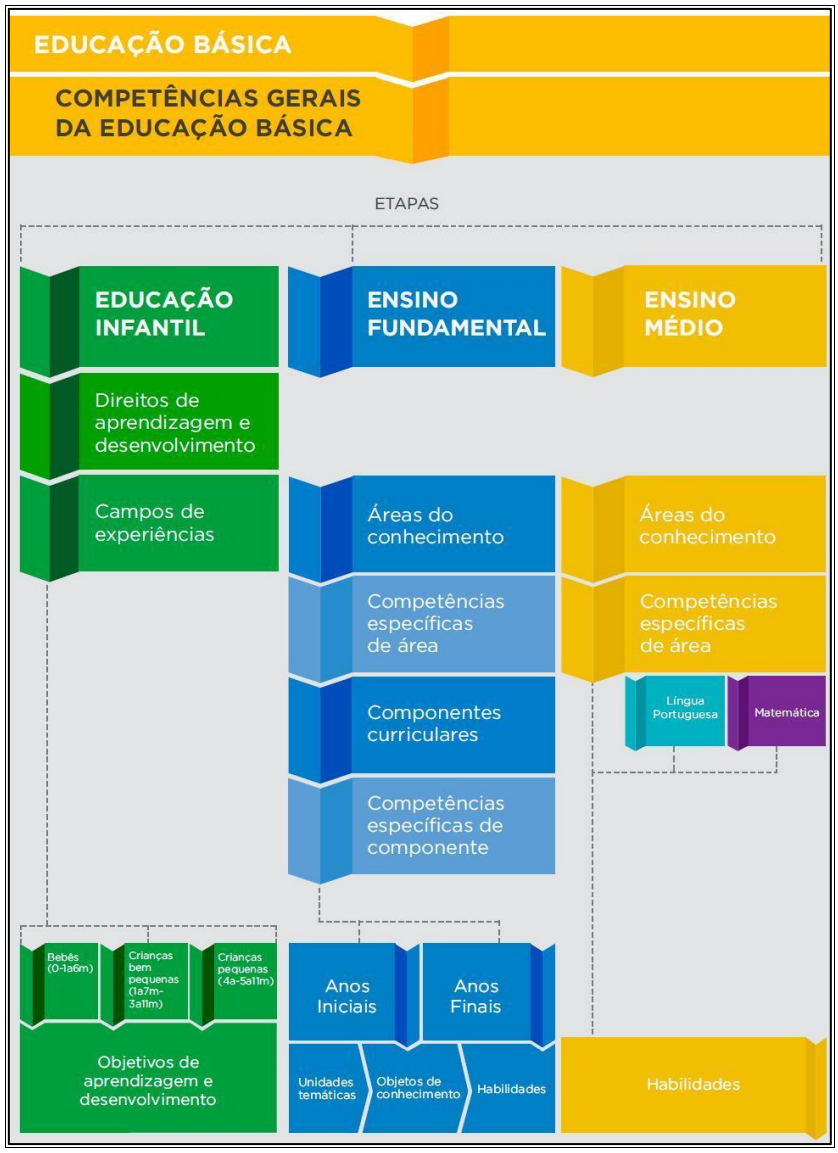
> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7)

Um fator muito forte na estruturação da BNCC, é o conjunto de **competências**, estabelecido em competências gerais (que valem para a educação, como um todo) e as competências específicas (próprias para cada área em particular). Na imagem logo adiante, está representada a árvore hierárquica das competências gerais da BNCC. Apresentar essa estrutura se faz necessário, por dialogar com os comentários trazidos adiante.

As dez competências gerais para a Educação, estabelecidas pela BNCC, são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10, grifo nosso)

Figura 1. Estrutura de competências, áreas e componentes da Educação Básica.



Fonte: (BRASIL, 2018, p. 24)

As listagens de competências que se referem à Música (ou à Arte, dentro do que tiverem também de relações com a Música), são discorridas após comentários sobre esta organização em árvore apresentada nas imagens trazidas do documento. Observa-se, na Figura 1, que **Campos de Experiências** e **Áreas de Conhecimento** aparecem lado a lado, nessa organização. A disciplina de Arte, dentro da Base Comum atual, é um componente curricular da área de Linguagens. Dentro da área de Linguagens, por exemplo, também está a disciplina de Língua Portuguesa. Para o Ensino Médio, no lugar de Componentes Curriculares, aparecem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no gráfico da página anterior. Ainda na Figura 1, o termo Competências Específicas de Componente é substituído, para o Ensino Médio, por Habilidades. Nas imagens seguintes, ao expandir

Educação Infantil e Ensino Fundamental, entramos em competências mais específicas, podendo localizar onde está situada a Música para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

Para o Ensino Fundamental, esta estrutura está organizada em cinco grandes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, sendo essa última, optativa. Percebe-se que há uma maior parte de componentes na área de Linguagens, e na referida área, está a disciplina de Arte, como um dos componentes curriculares.

Figura 2. Estrutura das Áreas de Conhecimento, dentro das competências gerais da BNCC para o Ensino

Fonte: BNCC. (BRASIL, 2018, p. 27)

Como pode ser visto na Figura 1 e na Figura 2, todos os itens (Campos de Experiências, Áreas de Conhecimento, Componentes de Área, Competências Gerais, Competências Específicas de Componente), estão englobados dentro de **Competências**

Gerais da Educação Básica. Referente à Arte, as competências que se aplicam são os **Campos de Experiências**, para a Educação Infantil e as **Competências Específicas de Componente**, para o Ensino Fundamental. É sobre elas que iremos discorrer a seguir.

Para o Ensino Fundamental, a Área de Linguagens traz como Componentes Curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. São seis as "competências específicas" para a assim chamada Área do Conhecimento **Linguagens**:

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

Dentro do que o documento traz para o componente curricular Arte, estão estabelecidas as Dimensões do Conhecimento, que:

> [...] de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia

> entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BRASIL, 2018, p. 194)

Antes de abordar o componente curricular Arte, aparece o documento do componente curricular Língua Portuguesa. Percebe-se no avanço da leitura, no documento, a contagem de páginas para inserir as especificações mais detalhadas a respeito de Arte. Língua Portuguesa, começa na página 67. Arte, o componente curricular seguinte, começa na página 193. O outro componente curricular, Educação Física, começa na página 213. Uma diferença de pouco mais de 100 páginas, entre as especificações dos dois componentes curriculares. É evidente que Língua Portuguesa é de suma importância, o que buscamos destacar aqui é uma certa superficialidade com que o componente Arte é tratado. Música, aparece como apenas uma das quatro linguagens de Arte, o que indica periferização de Música, dentro da estrutura da BNCC. Abaixo, as **Dimensões do Conhecimento**, a serem trabalhadas dentro de **Arte**:

> • Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
> • Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
> • Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
> • Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
> • Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
> • Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor. (BRASIL, 2018, p. 194-195)

O documento diz que essas dimensões buscam uma integração, para facilitar "o processo de ensino e aprendizagem em Arte" (BRASIL, 2018, p. 195). Especificamente sobre a linguagem Música, diz:

> A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a Música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2018, p. 196)

Convém aqui transcrever um trecho normativo para o Componente Curricular Arte, em que consta uma consideração sobre a integração de suas quatro linguagens.

> Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance. Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas. Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral. Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas. Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas,

> explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2018, p. 196-197)

Problematizando o dizer “as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque”, no caso específico da dança há uma dependência de música tocando para sincronizar, ou mesmo apenas ambientar, os passos da dança. Isto, de forma geral. Entretanto, uma peça de teatro pode estar completa sem apresentar música em seu enredo, assim como exposições de pinturas ou de esculturas, ou de performances musicais, que podem ser efetuadas isoladamente, dentro de sua própria autonomia como “linguagem” de Arte. Buscar diálogo com formas de artes híbridas é uma opção, mas a opção de uma dessas linguagens existirem em si próprias, é uma possibilidade também. Considerar ambas essas duas hipóteses de trabalho, pode enriquecer as possibilidades. Outro ponto do texto é a citação de **performance**, juntamente com as artes híbridas de circo e cinema. O que seria essa **performance** que o texto coloca? Não seria a performance, um dos fatores referentes às práticas de formação musical no sentido técnico, e não de crianças se expressando em atividades de teatro e musicalização? Como a performance de um violonista instrumental, por exemplo? Ou o texto sugere que o professor deve avaliar a performance do aluno? E como deve avaliar? Aqui, há margem para diferentes interpretações.

São nove as competências específicas para o Componente Curricular Arte. Como já exposto, assim como há as competências gerais para a Educação Básica e as competências específicas de área, há também as competências específicas por componente curricular. Explorando mais internamente, dentro do componente curricular Arte, as quatro linguagens, cada uma, também tem suas Unidades Temáticas, dentro de suas especificidades, as quais se articulam com as competências específicas para a área de Linguagens, e gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2018). Esta parte de unidades temáticas, equivale ao trecho do texto dos PCN que aborda especificamente a Música. É também onde está definido o que a BNCC traz de mais específico, a fundo, para a Música. Seguem as nove Competências Específicas para o Componente Curricular **Arte** e as Unidades Temáticas referentes à Música.

> **Competências Específicas de Arte Para o Ensino Fundamental**
> 1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
> 2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
> 3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
> 4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
> 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
> 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
> 7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
> 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
> 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2018, p. 198)

As Unidades Temáticas, dividem-se em dois grandes blocos: primeira metade do Ensino Fundamental, do 1º ao 5 º ano; e segunda metade do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Chamados, no documento, de Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Sobre o **primeiro bloco**, de anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento diz:

> Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação

> e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais. (BRASIL, 2018, p. 199)

Aqui, estão transcritas apenas as Unidades Temáticas que correspondem a Música.

> **Contexto e práticas** (OC)[7]
> (Hab.)[8] Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da Música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
> **Elementos da linguagem** (OC)
> (Hab.) Perceber e explorar os elementos constitutivos da Música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
> **Materialidades** (OC)
> (Hab.) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da Música e as características de instrumentos musicais variados.
> **Notação e registro musical** (OC)
> (Hab.) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
> **Processos de criação** (OC)
> (Hab.) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.
> (Transcrição adaptada do quadro de Unidades Temáticas da BNCC para Arte, **1º ao 5º ano**, apenas a parte referente a Música) (BRASIL, 2018, p. 202-203).

Sobre o segundo bloco, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, o documento diz:

> No Ensino Fundamental – Anos Finais, é preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos. Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espraiando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade. Além disso, o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis. Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua

[7] Para esta transcrição, OC significa Objetos de Conhecimento.
[8] Hab. significa Habilidades.

> com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2018, p. 205)

Aqui, estão transcritas apenas as Unidades Temáticas que correspondem a Música.

> **Contextos e práticas** (OC.)
> (Hab.) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da Música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da Música e do conhecimento musical. Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de Música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
> **Elementos da linguagem** (OC)
> (Hab.) Explorar e analisar elementos constitutivos da Música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
> **Materialidades** (OC)
> (Hab.) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
> **Notação e registro musical** (OC)
> (Hab.) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da Música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
> **Processos de criação** (OC)
> (Hab.) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
> (Transcrição adaptada do quadro de Unidades Temáticas da BNCC para Arte, **6º ao 9º ano**, apenas a parte referente a Música) (BRASIL, 2018, p. 208-209).

Realizou-se uma análise descritiva do conteúdo da BNCC nas Dimensões do Conhecimento do que trata de Arte, "por classificação dos elementos de significação contidos nas respostas, obtidos e classificados segundo o objeto de comparação invocado" (BARDIN, 2009, p. 67). Com isso, busca-se prever possibilidades de interpretação que o texto da BNCC pode abrir, antes de apresentar algumas críticas na academia ao atual documento normativo, apresentadas após a análise descritiva a seguir. Ao comparar essas seis dimensões, organizadas em pares, é possível detectar semelhanças entre eles,

organizado por afinidade percebida da leitura crítica. Inicialmente, analisamos as seis ‘Dimensões do Conhecimento’ para Arte: Estesia, Fruição, Crítica, Reflexão, Criação e Expressão.

Em “dimensões de conhecimento*”* para Arte, tanto para a dimensão **Estesia** quanto para a dimensão **Fruição**, há definições parecidas, que giram em torno da ‘sensibilidade’ perante a Arte. Para a dimensão ‘Estesia’, aparece “experiência **sensível** dos sujeitos”; “Essa dimensão articula a **sensibilidade** e a percepção, [...] o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, **sensibilidade** e intelecto) é o protagonista da experiência”; e para a dimensão ‘Fruição’, aparece: “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se **sensibilizar** durante a participação em práticas artísticas e culturais”.

Entre as dimensões **Criação** e **Expressão**, o ato de ‘criar’ aparece em comum: para a dimensão Criação, na qual está escrito “refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos **criam**, produzem e constroem”; e para a dimensão Expressão, aparece “refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as **criações** subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo”. Ao passo que Expressão, “emerge da **experiência artística** com os **elementos constitutivos de cada linguagem**, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades”, enquanto que Criação “trata do apreender o que está em jogo durante o **fazer artístico**”.

E para as dimensões **Crítica** e **Reflexão**, respectivamente, o documento compreende “**impressões** que impulsionam os sujeitos em direção a **novas compreensões** do espaço em que vivem [...] articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais” para Crítica; e para Reflexão, “a atitude de **perceber**, **analisar** e **interpretar** as **manifestações artísticas e culturais**, seja como criador, seja como leitor”, dentro de “construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais” (BRASIL, 2018, p. 194-195). No quadro a seguir, estão as palavras-chave desta análise das dimensões do conhecimento, organizadas em pares, como forma de estabelecer uma síntese dessas semelhanças detectadas.

Quadro 1. Semelhanças das Dimensões do Conhecimento para Arte: análise de conteúdo por semelhança, **organizada em pares**

Dimensões do conhecimento da BNCC para Arte	**Dimensão Crítica**	**Dimensão Reflexão**
Substantivos ou ações, apontados nas dimensões do conhecimento	Compreender Agir Pensar	Perceber Analisar Interpretar
Fatores sobre os quais elas são direcionadas	Aspectos do espaço em que vivem	Experiências Processos
Dimensões do conhecimento da BNCC para Arte	**Dimensão Estesia**	**Dimensão Fruição**
Substantivos ou ações, apontados nas dimensões do conhecimento	Sensibilidade	Sensibilidade
Fatores sobre os quais elas são direcionadas	Experiência	Práticas
Dimensões do conhecimento da BNCC para Arte	**Dimensão Criação**	**Dimensão Expressão**
Substantivos ou ações, apontados nas dimensões do conhecimento	Criar, para o fazer artístico	Criar, a partir do subjetivo
Fatores sobre os quais elas são direcionadas	Apreensão do aprendizado, fazer criticamente	Experiência artística

Fonte: organizada pelo autor

O que consta na quinta competência da área de conhecimento Linguagens, é referente ao componente curricular Arte: fruição pelo senso estético, respeito às diversas formas artísticas, fatores que se comunicam com a segunda competência, "conhecer e explorar diversas práticas de linguagem [...] participação na vida social [...] sociedade mais justa, democrática e inclusiva", e com a quarta competência, "diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro" (BRASIL, 2018, p. 65), com responsabilidades e posicionamento crítico perante a sociedade, meio ambiente e contemporaneidade.

As críticas direcionadas à parte de Arte/Música da BNCC (apresentadas logo adiante, nesta dissertação), têm o ponto em comum de apontarem a generalização de as artes terem a mesma essência singular. "A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam **a singularidade da experiência artística**" (BRASIL, 2018, p. 194, grifo nosso), é uma problemática em como se perpetuam, de forma geral, as colocações para os professores de Arte nas escolas, dependendo das compreensões do texto. Se entra o professor de Música, trabalha música; se entra o professor de Arte, trabalha as artes. É um ponto do texto que dá margem ao entendimento polivalente. Assim como essa citação, da mesma página:

> Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo **a especificidade** da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BRASIL, 2018, p. 194, grifos nossos)

Na apresentação do que o documento da BNCC traz sobre Arte, já ocorre essa abertura para entendimentos que podem levar à interpretação polivalente. Por outro lado, o documento também traz que as especificações de cada linguagem, Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, são também consideradas no ensino. Novamente: "Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam **consideradas em suas especificidades**, [...]" (BRASIL, 2018, p. 196, grifo nosso).

Convém estabelecer que os professores de cada uma dessas especificidades, deverão ser especialistas, a partir de suas respectivas graduações. Podemos deduzir, a partir desta análise, que há uma ambiguidade na escrita do texto, que se reflete nas falas das críticas. Mas um ponto que pode ser positivo, é a perceptível preocupação com a ampliação de horizontes culturais dos alunos, no sentido de que conheçam culturas artísticas diferentes das que estão acostumados a ter acesso e convívio próximo, aproximando-se do que a BNCC chama de "caráter social e político dessas práticas" (BRASIL, 2018, p. 197). No dizer "Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que **constituem a identidade brasileira**" (BRASIL, 2018, p. 198, grifo nosso), passa uma ideia de heterogeneidade cultural do país, o que deve ser considerado nas construções curriculares de modo geral. Mas o que é compreendido aqui como 'a' identidade brasileira? É outro ponto do documento que carece de especificações mais precisas.

Tal como feito nas 'dimensões do conhecimento para arte', uma análise descritiva em categorias a partir de leitura crítica é também estabelecida aqui para as 'competências específicas de arte para o ensino fundamental', apresentada a seguir. As três categorias pensadas, são: 1) competências para conhecer outras formas e manifestações artísticas; 2) competências de caráter prático, do fazer artístico; e 3) as competências críticas/políticas (não restritas somente a conhecer a diversidade). Observe que a competência **dois**, aparece em duas categorias, nesta análise aqui efetuada.

Quadro 2. Três categorias de análise, para as Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental.

Competências para conhecer outras formas e manifestações artísticas	**Competências de caráter prático, do fazer artístico**	**Competências críticas/políticas**
"1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas..."	"4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação"	"6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade."
"3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais [...] que constituem a identidade brasileira..."	"5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística."	"7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas."
"2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas [...] uso das novas tecnologias..."	"2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas [...] uso das novas tecnologias..."	"8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes."
		"9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo." (BRASIL, 2018, p. 198)

Fonte: organizada pelo autor.

O entendimento de que o texto traz uma abertura a "outras possibilidades de arranjo" (FRANÇA, 2020, p. 34), é também uma possibilidade. A organização das competências específicas de Arte em categorias, busca nesta análise uma aproximação com as teorias curriculares, apresentadas logo adiante nesta dissertação. Cabe à proposta desta análise, ainda, observar as **unidades temáticas** específicas para o ensino de Música no Ensino Fundamental.

Para cada um desses itens das unidades temáticas, como já mostrado neste trabalho, há cinco itens que são denominados de Objetos de Conhecimento, e são: Contextos e Práticas; Elementos da Linguagem; Materialidades; Notação e Registro Musical; e Processos de Criação. Em Contextos e Práticas, há uma preocupação evidente

dos papeis da música no mundo, sendo que na vida cotidiana para o Ensino Fundamental 1 e para o Ensino Fundamental 2, aparecem mais especificações, expandindo-se a "diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética" (BRASIL, 2018, p. 209). Em Elementos da Linguagem, há ênfase em jogos eletrônicos. No mais, as escritas para o chamado primeiro bloco (Ensino Fundamental 1, do primeiro ao quinto ano) e o segundo bloco (Ensino Fundamental 2, do sexto ao nono ano), são bastante similares.

Essas indicações sobre o que trabalhar com música, são bastante abertas a intervenções que o professor de música tenha em sua bagagem formativa, mas ao mesmo tempo, são mais superficiais que os conteúdos do PCN de Arte, na parte referente à Música, e aos pareceres apresentados no subcapítulo referente aos documentos normativos e norteadores. Obviamente, um professor deve (ou deveria) estar sempre pesquisando e ampliando seu repertório de abordagens didáticas, maneiras de explicar, atividades dentro de seu contexto disciplinar, etc. O texto da base busca cumprir um papel de parte comum, de forma a não restringir mais possibilidades do que o documento traz, sendo que os conteúdos da BNCC são o que deve ser minimamente trabalhado, uma vez que é documento de caráter normativo (que dá uma orientação, mas em termos de normas mínimas - norma, obrigatório) e não norteador (que dá um norte, uma sugestão, uma orientação - norteador, opcional).

Percebe-se que o texto da Base permite uma leitura polivalente, em vários momentos. Talvez sejam esses os motivos de críticas feitas por educadores da área de Música. Algumas críticas em relação à BNCC, são feitas por alguns autores. Del-Ben (2021), em palestra proferida em um evento promovido pela Universidade de Montes Claros (Unimontes-MG), questiona a ideia de existência de uma base nacional 'comum' curricular. Por 'comum*',* é problematizada a ideia de algo estabelecido simultaneamente a todos, a um e a outros grupos. Essa perspectiva de homogeneização, é um dos pontos criticados: "há relações de poder que limitam os possíveis sentidos, a interpretação tem seus limites contextuais, sendo sempre associada às dinâmicas contingentes" (DEL-BEN, 2021).

Entre essas dinâmicas apontadas, destaca-se a que teve força na década de 1990, que vem novamente ganhando força em período recente, segundo a autora. Trata-se de uma crítica a certo individualismo, à perspectiva empreendedora, que a autora afirma ser uma influência neoliberal de setores empresariais, com interferências de setores empresariais privados em políticas públicas da educação. Ela critica uma certa intenção

de formar cabeças pensantes para empreender para si mesmo, “e essa política, uma perspectiva de educação seletiva e minimalista, para os que provavelmente vão exercer trabalhos simples durante toda a vida, priorizando a educação básica e se restringindo às necessidades básicas de aprendizagem” (DEL-BEN, 2021), e em detrimento de empreender em conjunto, com o currículo em “pensar essa posição do sujeito no mundo e não desse sujeito individual, tentando vencer na vida” (DEL-BEN, 2021).

> [...] nessa expectativa do projeto de vida, tem uma que se fala muito que é a resiliência, então se você tem que suportar você tem que ser forte, tem que sofrer, levantar a cabeça, tem que ser um vencedor, é aceitar-se as condições, então é isso, é abandono do sujeito, é uma perda de direitos, então acho que também tem esse outro lado, proatividade, resiliência, empreendedorismo e que tudo isso vai minando o sujeito, aquele que o que mais precisa vai ser o que menos tem. (DEL-BEN, 2021)

“É dever do Estado garantir a Educação Básica obrigatória para todas as pessoas dos 4 aos 17 anos porque ela é um direito público subjetivo, isto é, um direito de cada pessoa que pode ser exigido que deve ser garantido pelo Estado” (DEL-BEN, 2021). É perante essa defesa da obrigatoriedade e garantia de compromisso do Estado com o ensino público, que se dá a crítica a essa perspectiva, em que os objetivos de aprendizagem, dentro da versão atual da BNCC, dão lugar ao desenvolvimento de ‘competências*’*, em que objetivos de aprendizagem também dão lugar ao desenvolvimento de habilidades. Essa organização de currículo em competências, a autora define como a maior ruptura, em relação às versões anteriores da BNCC. “Então é aquela ideia, não basta aprender, mas eu tenho que aprender alguma coisa em função de algum objetivo” (DEL-BEN, 2021). A concepção pensada, é a de o aluno ter consciência de seu lugar no mundo, como um agente transformador.

> E tem um outro ponto também dessa perspectiva das competências, é que compromete a ideia de música como linguagem, então sim, isso é o que está disposto na LDB, nas diretrizes, então a música integra o componente curricular arte e junto dos componentes língua portuguesa, língua estrangeira educação física, configura uma área de linguagens, estão na primeira versão da base, assim que aparece, isso não muda muito ao longo das três, mas então a da primeira versão, a área de linguagens trata dos conhecimentos relativos, à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos para

> construir sentidos em diferentes campos de atuação. Propiciam ainda compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como agem no mundo social e interações mediadas por palavras e imagens, sons, gestos e movimentos. (DEL-BEN, 2021)

A Música, se insere nessa crítica de duas formas diferentes: a música, meramente como experiência estética, de vivência, expressão; e a música, enquanto linguagem. Ela busca especificar claramente ao que se refere linguagem, dentro do que é defendido em questão, "um sujeito que se constrói e se constrói com outro e não se constrói sozinho, ele não tem que ser um empreendedor de si mesmo, ele vai empreender se for o caso, coletivamente, mas ele vai interagir" (DEL-BEN, 2021). À ideia de linguagem sem comunicação, nessa visão, ela argumenta que afasta a ideia de competência (ideia essa ressaltada na própria escrita da BNCC), sendo "nunca como algo particular e individual de sujeito vencedor que a gente vê aí nessa lógica empresarial" (DEL-BEN, 2021).

> [...] essa ideia de linguagem é muito potente não porque ela consta nas diretrizes, mas que ela pode nos ajudar a pensar a música na educação básica. Tratar música como linguagem no nosso entendimento, a qual é a ideia de que música é uma atividade humana, é uma prática social, é algo que vivenciamos na nossa vida entre outros, com outros, para outros por meio de diferentes ações em diversas situações e contextos, no meio das quais interagimos, nos estressamos, nos comunicamos, nos anunciamos e nos construímos. Nisso, acreditamos, se pode perceber um potencial, uns potenciais formativos da música na educação básica. [...] Porque o sentido da linguagem, é interação. (DEL-BEN, 2021)

A autora participou da concepção das duas primeiras versões da BNCC (2018), e elenca alguns pontos que foram deixados para trás, na terceira e atual versão. Na primeira versão, a Música em concepção como linguagem aparecia mais frágil, "talvez até pela resistência a esse entendimento à ideia de processo criativo, como se criatividade, criação, fosse exclusiva das artes, e aquela ideia da atitude desinteressada da experiência estética", no que ideia de música como linguagem, enfrentou resistência entre os próprios educadores de Arte. A concepção de lugar da música, é dentro dos diversos usos, simbolismos e relações que as pessoas têm com a música. "Então quando a gente usa a experiência estética, a gente acaba limitando o potencial desses encontros com música, ou dos encontros mediados pela música" (DEL BEN, 2021).

> E aí então quando a gente olha lá na primeira versão, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, eles enfatizam bastante as atividades musicais, apreciação, criação, interpretação, valorizam muito as experiências como vivenciais, experimentar, explorar, tudo isso é central, então isso está muito próximo de linguagem, mas o problema é que nem sempre está claro quais são os saberes envolvidos nessas atividades, os saberes que dão corpo e cuja compreensão, apropriação ou construção, mais ou menos tácita, mais ou menos aprofundada, é justamente o que possibilita aos sujeitos a ação, a realização da atividade, o uso da linguagem. No caso, a linguagem da música. Porque às vezes vem essa ideia, não quando eu falo em música como linguagem eu estou tirando os conteúdos, pelo contrário, toda linguagem tem suas convenções, tal que a gente precisa saber. (DEL-BEN, 2021)

"Na segunda versão tem um avanço nessa ideia da linguagem e os objetivos eles operacionalizam melhor essa concepção de linguagem" (DEL-BEN, 2021). Nas duas primeiras versões, segundo a autora, há ênfase na música como "práticas culturais e reconhecendo o que os sujeitos já trazem", tendo em vista "referência às culturas infantis e juvenis". Na terceira versão, a autora diz que "quando esses objetivos de aprendizagem, de desenvolvimento, eles passam a ser habilidades, eles ganham um caráter muito mais de currículo do que de base porque as situações são muito mais fechadas", além de estabelecido que competências e habilidades, pode trazer o risco de práticas polivalentes.

> Então a versão final da BNCC rompe completamente com todo esse movimento e retoma essa compreensão estética das linguagens artísticas e reforça a subjetividade e a sensibilidade desconsiderando dimensão coletiva das práticas sociais e aí a gente tem uma alteração da definição de música: da primeira para segunda versão, tem um ajuste, na primeira estavam definidas outras coisas, tem uma definição de música, e na terceira versão, muda. Então, na segunda, era música uma expressão humana que se materializa por meio de sons que ganham forma, sentido, significado, nas interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. Na versão final, em vez de expressão humana, passa a ser expressão artística, que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido, significados, no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais. Então, essa ideia de expressão humana, expressão artística, não é só uma troca de palavras, aí tem uma visão da ideia da expressão humana estar muito mais vinculada à linguagem e esse está no mundo aí a se constituir como sujeito. (DEL-BEN, 2021)

Há outros autores que estabelecem críticas à BNCC, a exemplo de Matos, Torres (2021). Eles criticam que o documento trata em nível de igualdade as diferentes linguagens artísticas, sem considerar as diferenças entre as mesmas, partindo de uma mesma prática comum.

> [...] o documento colabora para uma visão artística generalista implicitamente, já que parte do pressuposto de que todas as linguagens artísticas são similares e, portanto, devem ser aglutinadas dentro de um único eixo curricular. Essa é uma maneira indireta de caracterizar cada uma dessas linguagens artísticas como áreas de conhecimento secundárias, como utensílios à construção de um conhecimento "maior". (MATOS, TORRES, 2021, p. 6)

"Assim, a estruturação proposta pela BNCC, ainda que almeje um diálogo entre os diversos fazeres artísticos, dá margem para interpretações e aplicações simplistas e utilitaristas das possibilidades artísticas de ensino e aprendizagem", sendo que a versão anterior traz a "especificidade epistemológica das linguagens artísticas", enquanto que a versão atual, traz as "linguagens artísticas como partes que se subordinam a um todo, no caso, à área de Linguagens" (MATOS, TORRES, 2021, p. 7). É observada certa contradição entre um aspecto de comunicação entre componentes de diferentes linguagens artísticas, em contraste com desconsiderar as diferenças entre elas. Em síntese:

> [...] as competências gerais e específicas propostas pela BNCC e as dimensões do conhecimento das linguagens artísticas estão dispostas em sucessivas tentativas de conciliar perspectivas antagônicas: a arte como utilidade (ou ferramenta) e a arte como essência (experiência e processo); a especificidade das linguagens artísticas e a simplificação delas como oriundas de um mesmo princípio e procedimentos; e o foco no desenvolvimento individual, mas norteado por uma perspectiva generalista, que anula ou ignora as diferenças. (MATOS, TORRES, 2021, p. 12)

Filipak (2020) também observa que o componente Arte aparece de forma superficializada, "limitando-se, nos currículos escolares, à pura expressão livre, sem a responsabilidade da garantia aos alunos de um ensino de Arte comprometido com a sua formação integral" (p. 271), citando também influência da LDB 5692/71, "quando a Educação Artística perdeu o status de disciplina e passou a ser considerada apenas uma atividade" (p. 269). Também é comentado sobre uma intenção neoliberal em manter a dualidade da escola, de que avaliação nacional de ensino e currículo unificado são portas de entrada para ideologizações, além de argumentar que isso tudo vai na contramão dos avanços das últimas décadas no acesso da educação a mais gente.

França (2020) critica certa pressa por parte dos professores em adaptar atividades, sem a cuidadosa leitura de análise crítica, o que de certa forma coincide com as críticas

apresentadas anteriormente, pois podem reforçar os aspectos desfavoráveis das matrizes curriculares. Também ganha destaque a maneira redundante em que são sugeridos os afazeres musicais, com confusões conceituais, por exemplo, misturando os termos **músicas** e **melodias**, a exemplo do dizer "brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias" (BRASIL, 2018, p. 48), sem diferenciá-los, o que pode ocorrer em senso comum, mas não em documentos de orientação pedagógica. Ora, qual seria a diferença entre uma música e uma canção? Ela também critica como a escrita para orientações das aulas pode não instigar um trabalho pedagógico mais acurado: "A falta de recursos na escrita reflete tanto quanto endossa uma prática empobrecida, apática e imitativa de modelos estereotipados" (FRANÇA, 2020, p. 36). Mesmo com as possibilidades de interpretações, ela sugere o seguinte entendimento:

> As questões respectivas ao cotidiano e à cultura passaram a ser vistas como formadoras da concepção de música e de educação musical. A mudança realizada da 2ª para a 3ª versão não é simplesmente uma substituição de palavras: representa o embate entre a visão da música que ganha forma e se constrói no dia a dia da cultura e a visão como expressão artística (p. 196), sugestiva de uma aptidão diferenciada. (FRANÇA, 2020, p. 38)

Por outro lado, a autora também elenca pontos positivos da BNCC. Ela argumenta que a Base saída de Brasília, não é a mesma que chega a diferentes contextos do país, pois é transformada nas práticas pedagógicas. Na parte voltada à Educação Infantil, ela parece concordar com a proposta interdisciplinar para a criança: "Na primeira infância, ela se coloca no mundo pela totalidade das experiências corporal, estética, emocional, interpessoal" (FRANÇA, p. 35). Ela também vê certa flexibilidade em alguns pontos da BNCC, que podem favorecer o trabalho do professor:

> Nenhuma abstração teórica é capaz de transformar nossa prática de maneira imposta e unilateral. A BNCC, ou qualquer outro documento oficial, tampouco. Ao contrário, o documento consiste de "um arranjo possível" como base curricular – e não sou eu dizendo isso! Esta ressalva aparece no texto da BNCC nada menos do que dez vezes (p. 86, 197, 222 etc.)! Isso é muito positivo! Assumir que o documento seja "um arranjo possível" implica reconhecer que haja outras possibilidades de arranjo. Significa que a proposta não é ideal, infalível e muito menos definitiva; ao contrário: suas limitações são reconhecidas. Outros olhares, perspectivas e concepções são bem-vindas nesse diálogo. (FRANÇA, 2020, p. 34)

"Na prática, nossa escolha vai mobilizar habilidades muito específicas de cada gênero e música trabalhados, condicionadas por outras variáveis, como os recursos disponíveis e a maturidade dos alunos" (FRANÇA, 2020, p. 34). Ela ressalta que a educação musical no Brasil, há tempos, se expandiu para além das práticas de música concertista. “Aquele ensino musical de tradição francesa, conservatorial, encontrou a música do morro, do interior, do sertão, dos pampas, do pantanal, das aldeias, dos bares, das garagens, dos estúdios e aplicativos de celular” (FRANÇA, 2020, p. 38), com as culturas locais passando a fazer parte dessa educação musical.

Cabe complementarmos esta seção com alguns comentários críticos sobre como a disciplina de Arte é, por vezes, observada. Desde que foi estabelecida a disciplina Educação Artística, sob a LDB 5692/71, em que as Artes passaram a ser apenas uma atividade (no contexto curricular profissionalizante e tecnicista de então), vem fazendo parte do senso comum a inserção da disciplina de Arte como mera intervenção, em algumas situações. A cultura do espetáculo, em que as aulas de Arte se transformam em ensaios para apresentações de datas como o dia das mães, festa de São João, apresentação em gincana escolar, etc. Dallazem (2013) traz um relato colhido de sua pesquisa de mestrado:

> Em alguns casos, ou em muitos, os gestores não estão preocupados com o processo de ensino, mas sim o resultado, e que este seja imediato. Em um relato, a entrevistada comentou que na primeira semana de aula a direção queria uma apresentação, pois haveria uma festividade na escola. Acabaram se desentendendo e após duas semanas de trabalho a licenciada abandonou o posto. (p. 129)

A outra problemática não se refere especificamente à BNCC, mas a como a legislação vem tratando a questão de formação de professores. Em algumas escolas, Música é trabalhada em atividades de contraturno, como uma atividade complementar. Assim como há escolas que oferecem oficinas de xadrez, aula de alguma arte marcial, etc., também há as que oferecem prática de coral, entre outras atividades musicais.

> A própria condição do profissional a ser contratado para este ensino deveria seguir a mesma lógica da LDB. No entanto, os sistemas de ensino têm possibilitado a inserção de outros profissionais, não obrigatoriamente licenciados em música, para desenvolver atividades musicais, o que, por um

> lado possibilita o acesso à educação musical a um maior contingente de alunos e, por outro lado, instiga questionamentos sobre a qualidade do trabalho que está sendo desenvolvido. (DALLAZEM, 2013, p. 15)

Há outros fatores não elencados pela BNCC, como possíveis faltas de condições em muitas escolas (questão de instrumentos musicais disponíveis, espaço disponível para práticas artísticas, o som de práticas musicais ou de teatro podendo atrapalhar a aula da sala ao lado, etc.), além de outras questões curriculares pontuais. Entendemos que a BNCC estabelece um conteúdo mínimo obrigatório para as aulas de todas as áreas. Em comum com algumas das críticas trazidas, um ponto bastante criticado pela BNCC é a classificação em ciências humanas, linguagens e ciências da natureza, o que pode ocasionar um engessamento curricular, dependendo de como o texto normativo pode ser interpretado (DUVERNOY, 2018; FILIPAK, 2020).

Referente ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, documento de 2019, consta o teor equivalente ao da BNCC.

> Neste documento, o componente curricular Arte possui Unidades Temáticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, entendendo-as não apenas como temas, mas, sobretudo, como linguagem, expressão e conhecimento. Além disso, este documento inclui a Unidade Temática "Artes Integradas", que explora as relações e as articulações entre as linguagens, as demais áreas de conhecimento e suas práticas (SANTA CATARINA, 2019, p. 254).

Este documento "fortalece a interpretação para se introduzir práticas polivalentes no cumprimento das orientações curriculares" (VELHO, FIGUEIREDO, 2022, p. 155). Em âmbito mais geral de críticas à BNCC, itens como empreendedorismo, autonomia emancipação, críticas ao protagonismo juvenil/estudantil trazido no texto da BNCC, interesses empresariais que chegam à educação pública também, o próprio histórico da BNCC e a falta de diálogo em estabelecerem a terceira e atual versão (como medidas imediatistas e de aplicação, por exemplo - menos ênfase na formação humana e mais ênfase em competências e habilidades), são temas criticados (PINTO, MELO, 2021; FILIPE, SILVA, COSTA, 2021).

3.2.2 Contexto da Educação Musical em Lages-SC, a partir de Trabalhos Acadêmicos

Antes de falar do ensino de música nas escolas de Lages, cabe um breve recorte sobre a história da cidade, para a compreensão do contexto em que a música esteve inserida nos primeiros anos em que se tem ensino musical. A cidade, inicialmente um povoado, tem sua data de fundação a 22/11/1766, data da chegada da comitiva que veio com a missão de instalar uma 'póvoa', um povoado de ocupação, com a intenção de, além de firmar território para o reino de Portugal, conter possíveis invasões espanholas. O território do interior catarinense, era referenciado como 'sertões de Curitiba', pertencendo à capitania de São Paulo e era então o limite sul da mesma. As contestações territoriais, eram tanto entre Portugal e Espanha, quanto entre as capitanias. Após fundado o povoado, com a preocupação em relação aos espanhóis se dissipando, o povoado foi sustentado, em boa parte de sua história, pelo ciclo do tropeirismo.

Em 1820, ocorreu a desanexação da capitania de São Paulo, passando Lages a pertencer a Santa Catarina. Diferentes ciclos econômicos, como o da erva-mate, se destacam no percurso histórico da cidade (inicialmente um povoado, passando a ser uma vila), mas destaca-se o ciclo do tropeirismo. As criações de gado, permitiram o surgimento de uma elite local. Lages então esteve no caminho das rotas tropeiras como local de pouso e engorda do gado, antes de os mesmos seguirem viagem, caminho que mais ou menos coincide com a atual BR-116. No fim do Séc. XIX, alguns filhos dessa elite começaram a estudar no Colégio Nossa Senhora da Conceição, em São Leopoldo-RS, voltando com novas ideias, como a fundação do primeiro jornal (em 1883) e as primeiras bandas de música que se tem notícia. Além disso, os filhos de grandes fazendeiros também tinham aulas em casa, com professores itinerantes.

No Século XX, teve grande destaque o ciclo madeireiro, no qual ocorreu grande crescimento da cidade. O setor madeireiro começava a ter concorrência econômica e política com os velhos fazendeiros tradicionais, pessoas que trabalhavam nas fazendas começaram a vislumbrar a possibilidade de ascensão social, em parte, buscando trabalho nas serrarias. O auge desse ciclo foi entre as décadas de 1940 e 1960, entrando em um lento declínio a partir da década de 1970. Com a vinda de migrantes de outros municípios e a expansão da cidade, além de madeireiras, surgiram sapatarias, farmácias, oficinas mecânicas e escolas (MIRANDA, 2013). Aqui, a cidade se insere na contextualização da expansão do ensino escolar brasileiro. Sobre as escolas, a mais antiga ainda em atividade

é o Colégio Santa Rosa de Lima, fundado no começo do Século XX por missionárias católicas trazidas da Alemanha por Frei Rogério Neuhaus. Insere-se então no contexto de as instituições de ensino estarem, em sua maioria, sob administração da Igreja e de particulares (COSTA, 1982).

Passando ao contexto mais atual, as dissertações consultadas que mais se aproximam desta pesquisa, são O Ensino de Música na Rede Pública Municipal da Cidade de Lages-SC, por José Rodrigo Santos Velho (UFSC, 2015) e Egressos Licenciados em Música: Inserção e Atuação na Educação Básica, por Aline Dallazem (UNIPLAC, 2013). A primeira, bastante similar com a presente abordagem, faz um levantamento da situação da inserção do ensino de música na rede pública municipal. A segunda, investiga os rumos dos egressos do curso de licenciatura em música da Uniplac. Destacam-se aqui alguns dados em comum. Persiste ainda a prática da polivalência nas inserções curriculares e nos editais e provas de concursos, em descompasso com a formação específica que está sendo proporcionada localmente, através do curso de Licenciatura em Música da Uniplac.

> O número de professores de música atuando nas escolas municipais de Lages até o início do segundo semestre de 2014 somavam dez, que atendiam oito escolas pelo Programa Mais Educação e cinco escolas por meio de projetos complementares de música. Entre esses professores, cinco possuíam habilitação em Música, quatro estavam cursando licenciatura e um não possuía licenciatura nem estava cursando. Para cumprimento da carga horária, os professores de música atuam também na disciplina de Artes. Segundo informações repassadas pela Secretaria de Educação, em 2014, cinco professores de música estavam atuando na disciplina de Artes, porém não foram repassados detalhes sobre as aulas de música na disciplina de Artes. (VELHO, 2015, p. 123)

É mencionada na dissertação (VELHO, 2015) a descoberta de uma lei municipal que institui aulas de música nas escolas, por iniciativa de um vereador. Entretanto, esta lei não está em vigor. As pesquisas trazem certa falta de comunicação entre as partes (professores, universidade, administrações escolares, secretarias de ensino), sendo que o referido vereador não tinha conhecimento da lei nacional sobre o ensino de artes, ou da disciplina Arte. Embora as pesquisas fossem ainda sob a lei 11769/2008, detectam-se questões similares sob a atual lei 13278/16. Também é considerado que, em alguns casos, as aulas de música são oferecidas sob projetos complementares, nem sempre como disciplina de grade curricular escolar.

> Os dados repassados pelo (dirigente 3) registram aulas de música entre os anos de 2009 e 2012, no entanto, a Secretaria de Educação não forneceu o número de professores de música e escolas que ofereciam aulas de música entre esse período, informando apenas que as aulas de música eram oferecidas por meio do Projeto de Atividades Culturais Complementares (PACCs). (VELHO, 2015, p. 124)

O primeiro contato para posterior inserção dos acadêmicos na rede de ensino municipal, ocorre bastante através de estágios. Então, há este elo estabelecido através da universidade. A habilitação exigida (diploma de graduação em Licenciatura em Educação Artística ou em Artes), por vezes, também não contempla, em muitos casos, a Música, ou há mescla das diferentes áreas (definidas, pela lei, como linguagens da área de Arte) para provas de concursos. Os professores de música inseridos na rede municipal, segundo a pesquisa, na época eram todos ACT (Admissão de Professores em Caráter Temporário).

> Em relação à oferta de vagas para o cargo de professor de Música, no segundo semestre de 2011 a Prefeitura Municipal de Lages lançou concurso público por meio do Edital PML 01/2011 realizado pelo Instituto Brasileiro de Administração Municipal – IBAM. Entre os cargos oferecidos foram disponibilizadas vagas para professores em diversos segmentos e disciplinas, entre elas a disciplina de Artes que, segundo o edital, permite que candidatos com formação na área de Música concorram e ocupem a vaga de professor de artes. (VELHO, 2015, p. 126)

Dallazem (2013) traz que a questão da contradição entre a formação de professores especializados em cada ‘linguagem’, em contraste com a polivalência, ainda presente no acesso aos professores para se inserirem no mercado de trabalho, refletindo-se em suas atividades de aula e nos conteúdos a ministrar (em especial, se o professor assume uma área na qual ele não teve formação específica). Além disso, há a questão de contratação *versus* custo, com professores de outras áreas podendo assumir a disciplina de Música, se a escola que decidir contratar, não encontrar professor habilitado na área. Um exemplo ilustrativo possível, é a figura do professor de história ou matemática que ‘toca violão’. É comum também os professores de arte terem que trabalhar em mais de um lugar para poderem complementar carga horária, o que foi detectado na referida pesquisa. Isto indica uma falta de consciência sobre os benefícios da Educação Musical. A falta de procura, por parte de professores, também é relatada nas pesquisas consultadas. São discorridos

também sobre a falta de especificidade sobre o ‘como proceder’, nos textos das leis e a questão da autonomia das escolas e a importância do papel do estado nesse ínterim (DALLAZEM, 2013).

Um panorama mais atualizado, a respeito da região serrana catarinense (onde Lages se insere), é a pesquisa de doutorado de José Rodrigo Santos Velho, na qual é investigada a questão. Em um artigo (VELHO, FIGUEIREDO, 2022), é relatado um cenário com diversidade de situações, mas predominando a aparição de Música em atividades de contraturno. Poucos professores de Música, especificamente, aparecem no cenário da região.

> A atuação de professores(as) de música nas escolas de Educação Básica da região serrana catarinense passa por alterações anuais de acordo com os processos seletivos para contratação de professores(as) admitidos(as) em caráter temporário - ACT. Com exceção do município de São Joaquim, que conta com três professores(as) de música efetivos(as), e Bom Jardim da Serra, com um professor de música efetivo, todas as outras Secretarias de Educação da região serrana catarinense, até o período da coleta de dados, abrem processos seletivos anuais para contratos temporários de professores(as), incluindo professores(as) de música. Com o aumento do número de professores(as) habilitados em música na região, conforme apontam Dallazem (2013) e Velho (2017), é importante questionar quais os motivos que levam as Secretarias de Educação a promover processos seletivos de caráter temporário ao invés de concurso público para professores(as) licenciados(as) em música. (VELHO, FIGUEIREDO, 2022, p. 161)

Em síntese, dos onze municípios apontados por aquela pesquisa que oferecem música, sete oferecem dentro de atividades de contraturno. O município de Bom Jardim da Serra, oferece uma disciplina voltada especificamente à Música. Entretanto, ocorrem leituras voltadas à polivalência, além de gestores, mesmo sem uso do termo “polivalência”, considerarem positiva tal prática.

> Alguns exemplos deste entendimento positivo com relação à polivalência para o ensino das artes são aqui apresentados: 1) os conteúdos de música estão presentes na disciplina de artes em uma perspectiva de integração das linguagens, ministrados por um professor com formação em artes visuais que desenvolve atividades das outras 3 linguagens artísticas (música, teatro e dança); as atividades direcionadas à música são entendidas como recurso pedagógico para as atividades desenvolvidas nas aulas de artes visuais; 2) a música é contemplada através de um projeto de dança, de forma integrada entre estas linguagens, ministrada por professores(as) com formação em artes

> visuais; 3) a música é contemplada em projetos de dança e teatro oferecidos no contraturno. (VELHO, FIGUEIREDO, 2022, p. 158)

É relatado ainda que teve medidas emergenciais junto a Secretarias de Educação, no sentido de enfrentamento das novas condições impostas pela pandemia de Covid-19, também atendidas pelas Secretarias, em função da falta de disponibilidade de meios de informática e a pressa em proporcionar atividades remotas e, no caso de escolas rurais, força tarefa para o fornecimento de cestas básicas a algumas famílias (VELHO, FIGUEIREDO, 2022).

Buscamos elucidar a questão da disciplina de Arte e como a Música está inserida, ao solicitarmos a respeito ao setor de estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Lages. Nas escolas municipais, segundo a resposta fornecida, a disciplina de Arte está assim estabelecida:

> O Sistema Municipal de Educação contempla na grade curricular o componente Arte. O mesmo é desenvolvido em todas as unidades de ensino que abrangem as turmas em idade escolar obrigatória, ou seja, a partir dos 4 anos de idade. O componente curricular Arte se desenvolve a partir de quatro unidades temáticas, sendo elas: artes visuais, dança, música e teatro. Assim sendo, o planejamento da/do professora/o professor em cada trimestre aborda e faz mediações aos estudantes utilizando habilidades referentes às quatro unidades temáticas. A música como componente curricular separado das aulas de arte, não faz parte da grade curricular do Sistema Municipal de Educação de Lages. (LAGES, 2022)

Após apresentado o panorama histórico das legislações e do ensino de Música, fechamos este capítulo teórico com um breve resumo, a seguir, das teorias de currículo escolar. Essas teorias, concluem este capítulo teórico da dissertação. Não nos limitaremos a falar somente das teorias que se comunicam com os dados da pesquisa de campo, fazendo-se pertinente uma descrição geral dessas teorias que estruturam e orientam as práticas curriculares e didáticas nas escolas.

3.3 TEORIAS DE CURRÍCULO ESCOLAR – TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS

Objetivando entender as vertentes curriculares e as tendências encontradas no PPP analisado em cada escola pesquisada, realizou-se uma análise das teorias curriculares, para melhor entendimento. Neste subcapítulo, apresenta-se a definição de 'currículo escolar', onde se situa o Projeto Político Pedagógico (PPP). Fez-se um esboço do panorama geral, a partir de Silva (2000) e outros. Também são acrescentados alguns apontamentos complementares.

Historicamente, o conceito de currículo vem da palavra latina *Curriculum* (a qual, compartilha da raiz de *cursus*, *currere*). Era usado o termo *cursus honorum* na Roma antiga, em sucessões de cargos jurídicos e de eleição, quando o cidadão acumulava honrarias em seu percurso, no sentido de uma carreira profissional (SACRISTÁN, 2013). Nesse sentido, temos o conceito de *Curriculum Vitae*, onde são descritos os feitos da vida profissional de alguém. Também a palavra currículo, no sentido de currículo escolar, tem o sentido não de passado, mas de aplicação futura, quanto a organizar, sistematizar e construir a carreira do estudante. Neste sentido, currículo é a sistematização dos conteúdos que a escola impõe ao professor que repassa aos alunos, e estes, que aprendam, ou seja, é uma forma de articulação dos conteúdos, proporcionando uma ordem lógica de aprendizagem, a evitar fragmentações de aprendizado. Este é um primeiro conceito de currículo escolar, do qual derivam-se outros.

Sacristán (2000) traz mais alguns conceitos de currículo escolar. Destacam-se quatro deles, resumidos a seguir: a) práticas políticas e administrativas, que determinam o que é obrigatório dentro dos currículos (como, por exemplo, conteúdos para determinado nível de educação), este fator se relaciona com fatores externos ao currículo, de fora para dentro; b) a estruturação dos níveis escolares, com definições desses níveis de acordo com o progresso que os alunos têm em vencer cada etapa, com reflexo na seleção curricular e nas práticas em cada nível; c) configurações, aplicações e mudanças de currículo que podem adquirir complexidades, levando a participações e influências de outros setores, como associações de pais de alunos, órgãos governamentais, sindicatos de professores, entre outros, sendo considerada uma maior relação com o campo político e equilíbrio de poderes entre as partes; d) os livros e materiais didáticos são um dos principais materiais de elaboração curricular, tanto em suas concepções quanto nas práticas.

Então, numa seleção de conhecimentos e conteúdos, o currículo é também um ponto de equilíbrio "de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado" (SACRISTÁN, 2000, p.17). Diferentes setores podem dar suas vozes a construções curriculares, como "administração, professores, pais e mães, agentes sociais" (SACRISTÁN, 2013, p. 29), entre outros, o que deve ser permitido em uma democracia.

Embora teorias de ensino venham de períodos anteriores, as teorias de currículo escolar iniciaram no contexto norte-americano da primeira metade do Século XX. Segundo Varela (2013), o livro chamado *The Curriculum*, publicado por J. F. Bobbit em 1918, é considerado o marco inicial do currículo escolar, como campo de estudos, voltado ao desenvolvimento de habilidades técnicas e mensurações, visando a preparação dos alunos para o campo profissional na vida adulta. Sob este mesmo ideal, a proposta de R. W. Tyler, de fins da década de 1940, complementa a anterior, sendo que a educação é trabalhada a partir da definição dos objetivos que a educação deve alcançar. Para atingir esses objetivos, são sistematizadas atividades e experiências. O currículo, em sua perspectiva, também envolve a organização dessas atividades, com avaliação sendo o instrumento de verificação de eficácia.

A respeito do que é currículo escolar e quais são as teorias curriculares, para Silva (2000, p. 14): "A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado". Então, "o currículo é sempre resultado de uma seleção" (SILVA, 2000, p. 15). O autor parte do pressuposto de que definições do termo 'currículo', não trazem especificamente *'*a*'* definição de o que é currículo escolar, mas apenas a visão de uma determinada teoria, entre outras existentes.

Diferentes teorias de currículo surgiram, uma vez que há também diferentes tipos de escolas e de instituições de ensino, além de fatores históricos que se destacam por suas influências. A classificação mais comumente encontrada na literatura consultada, é a organização das teorias de currículo em tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais, segundo o autor, se concentram a partir da pergunta 'o que?', no pressuposto de esse 'o que' ser algo dado, logicamente óbvio, se concentrando então no 'como?', com foco em parâmetros como metodologia, eficiência e planejamento.

> Em geral, elas tomam a resposta à questão "o quê?" como dada, óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: "como?". Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de

> transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar "o quê?", mas submetem esse "quê" a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto "o quê?", mas "por quê?" Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade e subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 2000, p. 16)

Os currículos tradicionais, segundo o autor, têm enfoque em finalidades objetivas e mensuráveis. Preocupa-se com questões de caráter técnico. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, direcionam a observação ao questionar os porquês. Fatores como ideologia, identidade, poder, subjetividade, representação, etc., são observados dentro das teorias críticas e pós-críticas. "É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo" (SILVA, 2000, p. 16). As teorias tradicionais, dão foco no aspecto técnico, enquanto que as teorias críticas e pós-críticas, questionam os porquês e dão foco nas relações sociais e interpessoais. Dentro do questionamento *'*o quê?*'*, as teorias preveem o que pode ser desejado sobre o que as pessoas serão.

> Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta "o quê?", na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas considerem ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada à cidadania do moderno estado-ação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses "modelos" de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2000, p. 15)

Por sua vez, um exemplo que sugere associação possível entre ensino de música e as teorias críticas e pós críticas, é a amostra da pesquisa, já comentada aqui, feita por Silva (2012) com os alunos do colégio sobre os tipos de música que apreciam, bem como os discursos, identidades (pertencimento a um grupo) e juízos de valor (em que foram possíveis de detectar, nas coletas de dados desse autor – por exemplo, sentimento de pertencimento ou de repulsa a determinado grupo cultural). A música, no caso da referida

pesquisa, não está relacionada ao fator técnico, mas à questão social e interpessoal, dentro do trabalho de musicalização como conteúdo de formação pessoal dos alunos.

Os currículos das teorias classificadas como tradicionais, surgiram nas primeiras décadas do Século XX e visavam à aplicação do que era neles estabelecido. Foi a partir de fins da década de 1960 que outras concepções de currículo, além da concepção técnica, ganharam força, alimentadas tanto por ideias de outras áreas (como a sociologia, por exemplo), quanto da própria área da educação. "Aquilo que, nas perspectivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais, precisava ser questionado e criticado" (SILVA, 2000, p. 37). É o chamado movimento de reconceptualização, a princípio dividido em dois grupos: um, mais voltado à perspectiva fenomenológica, e o outro, a análises mais próximas do marxismo.

Ocorreu um afastamento, por parte da vertente de pensamento em consonância com o enfoque marxista, sendo que o movimento de reconceptualização, depois, passou a ser referenciado apenas pela perspectiva fenomenológica, a qual tem seu enfoque na experiência subjetiva vivida. A perspectiva fenomenológica diferencia-se da epistemologia tradicional, por romper com a concepção de currículo como meramente uma organização de estruturas em matérias, disciplinas, a serem trabalhadas em aula.

> De forma geral, a hermenêutica, tal como desenvolvida por autores como Gadamer, destaca, em contraste com a suposta existência de um significado único e determinado, a possibilidade de interpretação que têm os textos – entendidos, aqui, não apenas como o texto escrito, mas com qualquer conjunto de significados. [...] Já a autobiografia tem sido combinada com uma orientação fenomenológica para enfatizar os aspectos formativos do currículo, entendido, de forma ampla, como experiência vivida. Em alguns autores, como William Pinar, por exemplo, recorre-se também a recursos analíticos de psicanálise. Nessa perspectiva, o método autobiográfico nos permitiria investigar as formas pelas quais nossa subjetividade e identidade são formadas. (SILVA, 2000, p. 43)

Ao estabelecer relações entre aspectos escolares, biográficos (história ou trajetória de vida) e formação pessoal (o desenvolver-se profissionalmente e intelectualmente), permitindo compreender o eu individual, a autobiografia é mais associada a processos de formação de professores.

Um conceito importante é o currículo oculto, que não é exatamente mais uma teoria curricular, mas os aspectos que ocorrem no decorrer das aulas, que não estão no

currículo escrito. São situações e acontecimentos que acontecem em termos práticos, são "todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes" (SILVA, 2000, p. 78). Varela (2013) relaciona teóricos que definem o currículo oculto como trabalhos práticos de aula que saem do que estava previsto em escrita, ou as situações não formais que podem ocorrer em aula, moldando ou influenciando a escrita curricular, além do fator de como os professores interpretam os textos escritos, currículos e manuais, ao conceberem seus planejamentos e práticas de aula.

Assim como as teorias críticas adicionam fatores não observados nas primeiras teorias tradicionais, as teorias curriculares pós-críticas agregam perspectivas que se somam às das teorias críticas. As teorias pós-críticas trabalham a perspectiva do 'outro', do diferente, da inclusão. Entre elas, há também diferentes vertentes pós-críticas. Mas antes, cabe aqui falar de alguns fatores trabalhados pelas teorias pós-críticas. Primeiramente, a percepção daquele que é diferente, é dentro das diferenças culturais, que podem ser étnicas, raciais, de costumes, etc.

Em resumo, nas teorias pós-críticas, as relações de poder se dão através de certa hierarquização entre uma cultura diferente, do 'outro', e a outra cultura em questão. Os questionamentos, se dão ao redor de ter o diferente em relação a uma cultura que pode ser considerada como naturalizada, tornando a 'outra' cultura diferente, uma cultura visitante, ou imigrante, ou minoritária, ou considerada 'exótica', etc. Silva (2000) enfatiza, em sua análise, os países colonizadores, que têm seus modelos culturais e modos de vida, dentro de uma cultura e hábitos nacionais.

> Os dizeres de uma camiseta vestida por um imigrante num metrô de Londres, embora se refiram mais especificamente apenas às relações de exploração coloniais, expressam bem essa conexão: 'Nós estamos aqui porque vocês estiveram lá'. Apesar dessa ambiguidade ou, quem sabe, exatamente por causa dessa ambiguidade, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política. (SILVA, 2000, p. 86)

Sobre as diferenças entre as vertentes trazidas pelo autor: "A perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas" (SILVA, 2000, p. 88). É uma ideia de buscar o estabelecimento de um bom convívio entre as partes, o respeito mútuo e a

tolerância. Essa noção de multiculturalismo, é criticada por outra vertente pós-crítica com o argumento que alguns fatores mais enraizados dentro das diferenças culturais, são ignorados, o que traz novamente a questão das relações de poder. A ideia de tolerância, é contestada devido a uma cultura tida como fixa, modelo, passar a tolerar o diferente. "Por outro lado, a noção de 'respeito' implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas 'respeitá-las'" (SILVA, 2000, p. 88).

> Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (SILVA, 2000, p. 89)

A mais crítica das duas perspectivas, observa a questão de tensionamentos de relações de poder.

> Aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabaram por selecionar e nomear uma cultura específica, particular, como "a cultura nacional comum" [...] Na visão dessa crítica, existem certos valores e certas instituições que são universais, que transcendem as características culturais específicas de grupos particulares. Curiosamente, entretanto, esses valores e instituições tidos como universais acabam coincidindo com valores e instituições das chamadas "democracias representativas" ocidentais, concebidos no contexto do Iluminismo e consolidados no período chamado "moderno". Qualquer posição que questione esses valores e essas instituições é vista como relativista. (SILVA, 2000, p. 89)

Trata-se então, sob essa perspectiva, de uma questão de posições de poder, uma questão política. Não somente a questão racial, mas outras, são inclusas aqui, como a questão de imigrantes ou de culturas "estranhas" a uma cultura tida como "normal" (como diferenças culturais, por exemplo, formas de vestimentas características de certos grupos, sejam religiosos ou "do estrangeiro" e que são caracteristicamente diferentes das que são herdadas das culturas predominantes locais; e diferenças étnicas – como os ciganos, imigrantes haitianos que falam seu idioma nativo entre si, etc.). Somam-se ainda as

questões de gênero, como as questões feministas e LGBTQIA+. Ocorre que, se há uma cultura considerada a “normal”, também é um indicativo da questão de relações de poder. Somam-se a isso, manifestações de grupos conservadores, que podem sentir que contrastes de cultura possam ameaçar alguns de seus valores.

> Precisamente por dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, raça e etnia estão sujeitas a um constante processo de mudança e transformação. Na teoria social contemporânea, a diferença, tal como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem num processo de mútua dependência. O que é (a identidade) não depende do que é (a diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural. A diversidade é tampouco um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença. (SILVA, 2000, p. 101)

Multiculturalismo vai além de adicionar informações superficiais de outras etnias ou culturas, perante uma cultura ‘modelo’, ‘dominante’, mas entra na discussão sobre o contexto histórico e das relações de poder. “Ela não procederia por simples operação de adição, através da qual o currículo se tornaria ‘multicultural’ pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades” (SILVA, 2000, p. 102). Sobre a questão do racismo, além de ser relacionado às relações de poder, também forma uma imagem do outro, não verdadeira, mas distorcida. É uma questão de representação.

“No centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação” (SILVA, 2000, p. 104). A perspectiva cultural, vai além do ambiente escolar, sendo considerada nas coisas cotidianas. Os estudantes têm acesso e consomem produtos das culturas de massa, possibilitando uma extensão dos estudos curriculares. Silva (2000, p. 140), diz que “do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou de entretenimento: trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais”, e esse é um exemplo da importância da diversidade musical que a escola deve trabalhar.

Alguns autores investigam as influências e os interesses da indústria cultural. Não somente as empresas voltadas ao entretenimento, mas também empresas de outros setores, que promovem projetos culturais e apadrinham escolas, através de projetos em

que forneciam incentivos e recursos materiais, sob patrocínio. Silva (2000) cita o exemplo das empresas McDonald's e Disney, as quais "têm 'adotado' escolas públicas que, de uma forma ou de outra, são obrigadas a moldar seu currículo de acordo com materiais fornecidos por estas empresas" (p. 141).

As teorias educacionais fornecem parâmetros para construções curriculares dentro de diferentes situações, em especial dentro do complexo das ciências humanas, a fim de que os professores possam desenvolver suas formas de abordar as temáticas em aula. Em sociedade, de forma geral, convivemos com pessoas diferentes, que passaram por experiências e trajetórias de vida as mais diversas. A ênfase na diversidade, traz um ponto comum que fica explícito, embora nas entrelinhas: a questão de conhecer o outro, assim como de o outro nos conhecer. O conhecimento de um pouco do mundo do outro, pode permitir a quebra de preconceitos, estabelecendo convívio com as diferenças, no que é potencialmente um ponto inicial para qualquer uma das abordagens de teorias curriculares anteriormente descritas.

São múltiplas as influências nas elaborações do currículo. Os projetos de políticas escolares podem ser de diferentes tipos, conforme o caso, podem ser de administração social e voltados a questões específicas e pontuais, ou podem ser de análise de políticas focados em estudos e práticas de implementação de políticas (e não na melhora de políticas já existentes), ou podem ser focados nas realidades e situações sociais. As políticas para educação devem levar em consideração as realidades das escolas, que podem ser aspectos de infraestrutura, verba, recursos (ou falta deles), etc. O currículo é "construção política" (VARELA, 2013, p. 56), para organizar as práticas cotidianas da escola, envolvendo processos de produção e reprodução, assim como de estabelecer organização de influências e poderes nessas práticas.

"As políticas curriculares traduzem concepções filosóficas, representações ideológicas e opções políticas" (VARELA, 2013, p. 56). Também é destacado que tem importância o envolvimento participativo, descentralizadamente falando, mas com contribuições acadêmicas de especialistas, além da aproximação dos contextos curriculares locais aos contextos nacionais e mundiais. Uma aproximação das teorias gerais ao que ocorre localmente, segundo Varela (2013), é proposto por Gaspar e Roldão (2007), organizando-as em macro (totalidade global dos sistemas de educação), meso (escolas, comunidades) e micro (contextos internos de escola, como o trabalho de sala de aula, os professores, etc.).

A necessidade de interligação entre esses fatores é evidente, mas com sua aplicação em âmbito escolar ocorrendo sob influências “onde o acto educativo é condicionado pelas prescrições advindas dos níveis superiores e, ao mesmo tempo, se apresenta como condicionante da tradução de tais políticas” (VARELA, 2013, p. 59). A questão é, se for cumprido “o discurso político que reconhece aos professores protagonismo na configuração das políticas curriculares” (VARELA, 2013, p. 59) e quais os limites para construção curricular nas situações das escolas. São as situações materiais e sociais da escola que, em certa parte, interferem na facilidade ou dificuldade que terão os processos de ensino.

Também definidos por Gaspar e Roldão, segundo Varela (2013), às etapas do que poderíamos chamar de um “ciclo de vida” do currículo, são: concepção, na qual são definidos objetivos, perante estudo das situações em questão; implementação, que é a prática de aula à docência em ação para o aprendizado dos alunos, assim como avaliação de aprendizado deles; e avaliação do currículo, que é uma abordagem crítica sobre o que deu certo no processo curricular, detecção de problemas para readequações teóricas que sejam necessárias, assim como coleta e catalogação do que funcionou em resultar os êxitos, para replicar em subsequentes situações similares.

Um ponto importante das práticas curriculares, é a planificação didática, é o próprio planejamento de trabalho interno de sala de aula, do professor. É o plano de aula, que pode ser para cada aula, ou um plano definido sobre o que ensinar em uma ou duas semanas, em um semestre, etc. Dentro disso, nas relações de interação entre professor e aluno, são considerados alguns fatores elencados por Valadares e Moreira (2009), segundo Varela (2013): os conhecimentos que o aluno já tem, com o ensino somando novos conhecimentos, de forma que as particularidades de como cada aluno aprende sejam levadas em conta, com a possibilidade de os conhecimentos prévios também ajudarem na compreensão dos novos aprendizados; o esclarecimento de termos técnicos, em linguagem acessível à compreensão do mesmo; e fortalecer psicologicamente a motivação em estudar e sem deixar de lado as relações da individualidade subjetiva com fatores sociais.

> Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase? Como é perseguida sua finalidade cultural, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem? Como a escola procura atingir sua finalidade

> política e social, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania? Como a escola atinge sua *finalidade* de *formação* profissional, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno? Como a escola analisa sua *finalidade humanística*, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa? (VEIGA, 2008, p; 25-26, grifos da autora)

Encerramos aqui o marco teórico, no tocante à contextualização histórica, surgimento dos documentos para a Educação e discussão dos mesmos. À exceção de uma breve discussão sobre o conceito de Projeto Político Pedagógico (no começo do capítulo de apresentação dos dados de campo) e de apontamentos complementares às análises dos dados de campo da pesquisa, está concluída a discussão teórica deste trabalho. Na continuação, são apresentados a metodologia e os dados da pesquisa de campo, com as discussões a respeito.

4 METODOLOGIA

Apresentamos, neste capítulo, os métodos utilizados no percurso da pesquisa e na elaboração do texto. Após a escolha da problemática de pesquisa, na metodologia utilizada são consideradas três etapas: escolha da leitura bibliográfica (na qual está incluída, aqui na presente pesquisa, a parte histórica, para o entendimento do processo da inserção ou retirada da música na escola pública); a empírica, para a coleta dos dados; e análise de dados. Esse estudo passou pelos procedimentos burocráticos do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e foi autorizado sob CAAE nº 54412521.3.0000.5368.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que problematiza o ensino de música em duas escolas públicas do município de Lages-SC, como apenas uma linguagem do componente curricular Arte. Optou-se pela pesquisa qualitativa por ser caracterizada por um espectro de métodos e técnicas, adaptada ao caso específico, ao invés de um método padronizado único. Inicia-se pela escolha da problemática da pesquisa e a delimitação do tema, com enfoque do tema geral aplicado a um contexto específico. A pesquisa qualitativa, diferente da quantitativa, é mais contextual do que estatística. Isto se difere da pesquisa quantitativa, mais estatística, de perspectiva contabilizada (FLICK, 2013).

A seleção e leitura de dados pertinentes ao tema de pesquisa, da qual é construído um texto de embasamento onde são relacionadas as leituras feitas, é seguida da coleta de dados, o que é a chamada pesquisa de campo ou pesquisa empírica. A pesquisa qualitativa, interpretativa, objetiva estabelecer comparações (ou diálogos) entre teorias, se distinguindo então de outras categorias de pesquisa em que são testados hipóteses ou levantamentos estatísticos. “Na pesquisa qualitativa, a interpretação pode envolver a análise das declarações da entrevista, eventos ou ações documentadas nas ações de campo feitas a partir das observações” (FLICK, 2013, p. 62). Nesta pesquisa, foi feita uma análise das declarações de entrevista, as quais se relacionam com o contexto histórico já discorrido anteriormente. Para a coleta da parte da pesquisa empírica, optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas e pela análise documental nos PPP das duas escolas que contribuíram com esta pesquisa.

Em relação ao contexto pesquisado, as escolas abordadas se inserem nas unidades escolares municipais, sendo 127 unidades de ensino municipal, das quais 76 são de educação infantil e 32 são escolas urbanas de Ensino Fundamental (LAGES, 2022). A amostra do estudo, foram duas escolas da rede pública municipal de Lages-SC, sendo que

no trabalho foram chamadas de Escola 1 e Escola 2. Ambas as escolas estão situadas na região urbana da cidade, em bairro onde residem predominantemente famílias de classe média, embora entre os alunos das escolas tenha também estudantes de classe social menos favorecida economicamente e de bairros mais distantes, a observar os dados socioeconômicos apresentados nos PPP. Segundo esses documentos, a Escola 1 possui 469 alunos do Ensino Fundamental (primeiro ao nono ano), 35 professores e 11 funcionários, dos quais, quatro são técnicos administrativos. A gestão é composta por quatro diretores, sendo um cargo de direção principal e os três demais, diretores auxiliares. Na Escola 2, a qual atende somente aos três primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com o PPP fornecido, é estimada a previsão de 134 alunos matriculados. São 10 docentes que atuam na escola. A gestão, tem os cargos de direção, direção auxiliar, além de auxiliar administrativo.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram duas professoras do componente curricular Arte, sendo que chamaremos a professora da Escola 1 de Professora 1 e a professora da Escola 2, de Professora 2. As duas professoras entrevistadas possuem formação em Artes Visuais. Como instrumentos da coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas, dando às participantes a possibilidade de responderem livremente, conforme a complexidade do assunto. As entrevistas tiveram o intuito de saber como aparece a ‘linguagem’ da Música no componente de Arte. As perguntas feitas no momento da entrevista, encontram-se no anexo Apêndice C. Também foram analisados os PPP de cada uma das escolas participantes, para verificar, em especial, a questão da organização curricular das Escolas 1 e 2.

As entrevistas semiestruturadas visam aos objetivos da pesquisa, a partir de guias para formular questionários que abrangem um todo a que se pretende. O entrevistado responde livremente, partindo de sua própria visão individual. Então, as análises são construídas a partir das teorias e relatos coletados.

> Para as entrevistas semiestruturadas, são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista. [...] Mais uma vez, em contraste com os questionários, em uma entrevista você não vai apresentar uma lista de possíveis respostas. Em vez disso, espera-se que os entrevistados respondam da forma mais livre e extensiva que desejarem. Se suas respostas não forem suficientemente ricas, o entrevistador deve sondar mais. (FLICK, 2013, p. 115)

O autor sugere alguns parâmetros para elaboração e aplicação da entrevista. São estes: “Não direção na relação com o entrevistado; especificidade das opiniões e definição da situação a partir do seu ponto de vista; cobertura de uma ampla série de significados do tema; a profundidade e o contexto pessoal exibidos pelo entrevistado” (FLICK, 2013, p. 115). Estes parâmetros, foram aplicados da seguinte maneira: a não direção refere-se ao entrevistado responder livremente conforme as experiências e vivências do mesmo, dentro de pergunta aberta; na especificidade de opiniões e definição da situação, uma mesma pergunta pode gerar respostas diferentes, no que se dá o diálogo de uma mesma pergunta com contextos e situações específicas; a cobertura de significados, são os simbolismos e significados existentes nos contextos apresentados pelas respostas (a exemplo dos significados de determinado gênero musical nas letras, conforme visto adiante na análise das respostas); e o contexto pessoal, são as impressões pessoais da pessoa entrevistada, transmitidas na entrevista, que é um dos fatores que uma pergunta pode gerar dentro das respostas.

Após proceder a análise dos dados coletados nas entrevistas e na exploração dos PPP, foram elencados pontos de relevância para análise, utilizando técnicas propostas por Bardin (2009), não sendo focadas nas regras que podem ser aplicadas universalmente dentro de um contexto, mas em um material de observação específico, com o objetivo de verificar a inferência de algum dado.

> A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas ‘gavetas’ segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha, dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou se espera encontrar. (BARDIN, 2009, p. 39)

Começamos pela leitura dos documentos a que se referem à disciplina de Arte, destacando a Música, que é o nosso foco principal. A autora traz como sugestão algumas regras de análise. Seguimos as seguintes: após diversas leituras flutuantes, onde “a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes” (BARDIN, 2009, p. 122), foi feita a seleção de leituras para a construção da contextualização histórica, sendo que as leituras flutuantes ocorreram em paralelo com a construção do texto, na medida em que eram buscados dados necessários para contextos específicos; seguimos a “regra da exaustividade”, em que “não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por

esta ou por aquela razão" (BARDIN, 2009, p. 123), sendo que esta regra, foi considerada na análise da parte da BNCC sobre música.

Para os dados de campo, seguimos a "regra da representatividade", onde "a análise pode efectuar-se numa **amostra** desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos da amostra serão generalizados ao todo" (BARDIN, 2009, p. 123, grifo da autora). Trabalhamos com uma amostra de duas escolas.

Outra regra de análise que a autora traz, é a "regra de pertinência", em que "os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise" (BARDIN, 2009, p. 124). Vale lembrar que esta regra é válida para toda a pesquisa. Após feitas a contextualização histórica e a contextualização teórica, aprofundando-se no que o documento normativo BNCC traz sobre ensino de música, a análise passa por categorização, classificação em categorias, a partir da seleção e organização dos textos, terminando com cruzamento de dados com os de campo para a elaboração das conclusões da pesquisa.

5 DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA E DISCUSSÃO

Neste capítulo final, são apresentados os dados da pesquisa de campo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma das escolas investigadas, e a análise das entrevistas com as duas professoras, estabelecendo diálogos com artigos da área.

5.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Para Veiga (2008), a concepção de Projeto Político Pedagógico é "a própria organização do trabalho pedagógico da escola" (p. 24). Segundo Varela (2013), as escolas e instituições de ensino têm autonomia, de acordo com a lei, para realizar suas construções curriculares. Conforme o artigo 15 da atual LDB, “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. (BRASIL, 1996)

Tendo em vista qual o tipo de filosofia ou ideologia de educação desejada, o PPP (Projeto Político Pedagógico) é um documento curricular que estabelece os modelos e objetivos em questão, no que fazem parte da visão de mundo da escola, parte da constituição de sua identidade, a formar o cidadão que seja crítico, participativo, responsável.

Segundo Veiga (2008), projeto “significa lançar para a frente” (p. 11), derivada de *projectu*, conjugação particípio do verbo *projicere*. Não é algo escrito e arquivado, “como prova do cumprimento de tarefas burocráticas” (p. 12), mas algo relacionado à vivência da escola, em seu processo de educação de forma geral. É comprometido com os interesses da comunidade escolar e é político dentro da parte desses compromissos de formar determinado tipo de cidadão à sociedade. Considera-se que é um documento de caráter reflexivo, discutindo problemas e questões da escola, fazendo a conexão dos documentos superiores com os planejamentos curriculares de aula no trabalho de sala. “Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola” (VEIGA, 2008, p. 13).

Dentro da escola, o PPP tem uma finalidade específica. No princípio chamado gestão democrática, os problemas de prática pedagógica são vistos em profundidade, buscando enfrentar problemas de reprovação, exclusão e ausência do aluno em sala, visando a uma qualidade de acesso e de ensino, indo além de apenas proporcionar o

acesso a todos. Veiga (2000) também afirma que o currículo escolar não é algo neutro, sendo perpassado por questões ideológicas, não podendo ser separado do contexto social e também visando à organização escolar. Dentro da perspectiva de gestão democrática, tem importância a formação continuada – além da formação inicial, considerando também a execução e a avaliação desses programas formativos – em ambos os âmbitos de escrita curricular (administrativo e pedagógico), e relações entre escola e sociedade. De fato, no artigo 62 da atual LDB, parágrafo 1º, redação dada pela lei nº 13.415/17, consta: "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério" (BRASIL, 2017). Alguns questionamentos são feitos, dentro de funções gerais da escola, que vêm de encontro às análises com os dados de campo, que são apresentados logo adiante.

> Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino. (VEIGA, 2008, p. 15)

A seguir, entrando na parte de apresentação dos dados de campo, são apresentados os PPP das duas escolas.

5.2 APRESENTANDO O PPP DE CADA UMA DAS DUAS ESCOLAS

Ambos os PPP das escolas que tivemos acesso, a fim de providenciarmos cópia para posterior estudo, são do ano 2019. Isto, não foi observado nos momentos de providenciar cópia, sob permissão, devido às leituras serem feitas em momento posterior, fora do espaço escolar. As análises são feitas a partir dos documentos a nós apresentados, durante a coleta de dados nas escolas. Considera-se que a documentação apresentada pelas escolas atende à demanda de dados para esta pesquisa. Ambas as escolas, não têm disciplina de Música, mas têm disciplina de Arte, portanto, é esta disciplina que será

enfocada na análise. As possíveis atividades que envolvem a Música, são proporcionadas pela disciplina de Arte.

Antes de passarmos para as análises especificamente, são destacados alguns pontos dos PPP de ambas as escolas. Com isso, buscamos verificar a quais das teorias curriculares apresentadas no capítulo anterior nesta dissertação, os PPP mais se aproximam. Não pretendemos aqui trazer todos os tópicos dos mesmos, apenas traçar um panorama mais elementar e citar os principais autores referenciados nos mesmos. Após isso, são destacados os pontos em que aparecem, nos PPP, a disciplina de Arte. Nesta listagem, nomeamos da seguinte forma: Professora 1 e PPP 1, e Professora 2 e PPP 2.

O PPP da Escola 1, na introdução do documento, apresenta um histórico desta unidade escolar. É comentado sobre o envolvimento de pais /responsáveis com atividades da escola, o que ocorre através de colegiados. É mencionada a contribuição dada por associações (de moradores e de comunidades) e também de ONGs, em integração de atividades curriculares e extracurriculares, mas sem mencionar os nomes dessas organizações. Há também uma listagem de projetos desenvolvidos na escola (PROERD, Educação Para a Sustentabilidade, Família na Escola, etc.).

Em seguida, é mostrada, no PPP da Escola 1, a parte socioeconômica dos alunos, (como bairros em que residem, meio de locomoção dos alunos até a escola, quantidade de estudantes matriculados nos turnos matutino e vespertino, religião, cor/raça, gênero, renda familiar, grau de instrução de pai/mãe e profissão dos mesmos, total de estudantes portadores de necessidades especiais, etc.) e dados dos recursos humanos – professores e funcionários. É salientada a importância de "buscar parcerias com outras esferas da vida, como a família, trabalho, instituições políticas, entre outras que estão além do ensino formal" (ESCOLA 1, 2019, p. 22). Há uma listagem de associações parceiras, como Secretaria de Educação de Lages, Uniplac, Polícia Militar, Fórum da Comarca de Lages, etc. O PPP da Escola 1, apresenta uma seção de Concepções (de escola, de sociedade, de homem, de educação inclusiva, etc.), trazendo algumas citações de autores nesse trecho teórico do documento, como Durkheim, Vygotsky e Paulo Freire.

Em Concepção de Sociedade, a partir de uma fala de Durkheim e de citações da BNCC, sobre a construção do indivíduo ao assimilar a sociedade ao seu redor, é argumentado a favor de desenvolver o senso crítico no cidadão, valorizando a bagagem dos estudantes e com os mesmos assimilando também a postura contrária aos preconceitos e favorável ao respeito perante as diversidades. No item Concepção de Escola, estão listados os objetivos da instituição: "fazer com que o aluno seja um sujeito

crítico, ativo e criativo, que compreenda e reflita sobre a realidade que o cerca e da qual faz parte, utilizando-se do conhecimento científico para interpretar e intervir na prática social, desencadeando o novo a partir do existente" (ESCOLA 1, 2019, p. 30) como objetivo geral, objetivo este, não mencionado no sumário.

No item Concepção de Homem, é trazida a fala de Paulo Freire, no sentido de o contato com os semelhantes ter grande importância em sua formação. "O homem que queremos formar requer redimensionamento fundado nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, assegurando o acesso à cultura e ao conhecimento científico, bem como condições básicas para a conquista da cidadania" (ESCOLA 1, 2019, p. 28). Este dizer, apesar da palavra 'homem', presente no texto, refere-se às pessoas, de modo geral.

Na parte de aprendizado, há a aproximação com Vygotsky, também no sentido de aprendermos uns com os outros. Entre as teorias curriculares elencadas por Silva (2000) em capítulo anterior da presente dissertação, a parte de concepção de inclusão, apresentada no PPP da Escola 1, mostra mais proximidade com as teorias de inclusão libertadoras, intersubjetivas, da vertente fenomenológica e dentro das Teorias Críticas de Currículo.

Sobre a concepção de avaliação, o documento problematiza o fato de a avaliação ser uma ferramenta classificatória desvinculada do contexto do processo de ensino e aprendizagem, encarando-a como uma ferramenta de "parâmetro para a tomada de decisões no processo" (ESCOLA 1, 2019, p. 33). Citações da BNCC também são trazidas, para embasar esses pontos. Adicionalmente, há um anexo com instruções normativas, o qual é um documento padronizado da Secretaria Municipal de Educação. Neste documento, chamado **Normas Disciplinares N.º 01/2014 Direitos e Deveres dos Estudantes**, consta, entre outras resoluções:

> Estabelece os direitos e deveres dos educandos, prevendo expressamente quais comportamentos caracterizam atos de indisciplina, bem como as penalidades possíveis de serem aplicadas por professores, direção ou comissão própria, formada para tratar os casos mais graves, sempre tendo em mente o caráter eminentemente pedagógico desses mecanismos e não meramente punitivo. (LAGES, 2014)

No PPP da Escola 2, a exemplo do PPP da Escola 1, também há uma parte dedicada à relação socioeconômica da escola (contexto familiar das crianças

matriculadas, mostrando dados em porcentagem, como classes sociais das famílias, grau de escolaridade dos pais / responsáveis, etc.). Há uma descrição da estrutura física da escola, listagem da parte de recursos humanos, contextualização da parte pedagógica, um planejamento anual (calcado na BNCC) e um capítulo em que descreve alguns projetos desenvolvidos na escola, além de um modelo de formulário de planejamento de aulas, padronizado, para os professores.

A concepção histórico-cultural é a considerada na parte de desenvolvimento pedagógico e curricular, sendo que o documento enfatiza a importância de abordar o senso crítico desde o contexto familiar, com a devida retomada da parte que compete à escola, com o argumento de que, sem isso, "perde-se a possibilidade de formação para a cidadania e a equidade de direitos" (ESCOLA 2, 2019, p. 18). Também é destacado que as crianças aprendem tanto em casa quanto na escola, mas de maneiras diferentes, sendo que a escola tem seu meio específico de organização e estruturação dos conteúdos do saber. Há uma ênfase em a história ser produzida a partir do trabalho humano, com o conhecimento histórico e social a ser disponibilizado aos alunos, cuja partilha coletiva do conhecimento produzido historicamente se dá através de políticas e práticas educativas que levem em conta o histórico e bagagem cultural de cada aluno, além dos próprios processos de ensino. É sugerido que os professores tenham ênfase na ampliação de conhecimentos dos estudantes, dentro de práticas transformadoras, democráticas e sociais.

Os seguintes documentos norteadores, são referenciados no PPP da Escola 2, para a organização do currículo do Ensino Fundamental: LDB, Proposta Curricular de Santa Catarina e os PCN. Na parte de avaliação, o documento enfatiza, a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que a avaliação não deve restringir-se a instrumentos de classificação (os alunos que conseguem e os que não conseguem aprender), sugerindo que a avaliação seja uma ferramenta de diagnóstico, com espaço para professor e aluno, com os resultados em mãos, poderem discutir num processo de reflexão e compreensão mútua. Há uma citação atribuída aos autores Sacristán, Pérez e Gomes (transcrita logo a seguir), na parte de filosofia da escola, a qual é de caráter inclusivo, buscando pelo respeito às diversidades na formação pessoal dos alunos, e no acesso deles aos conhecimentos de exercício da cidadania.

> Nesse sentido, a escola deve oferecer condições para que o estudante dê o máximo de si. Objetiva-se formar um agente dinâmico e transformador da história, construtor do próprio saber, crítico e participativo. Entende-se que todos os envolvidos com o processo educacional saibam usar métodos que conduzam ao alcance desses objetivos. (ESCOLA 2, 2019, p. 9)

Quadro 3. Aulas de Arte, para a Escola 1, o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5 º ano)

Arte (3 aulas)	Professora 1 PPP 1	18 aulas
Arte (2 aulas)	Professora 2 PPP 1	12 aulas

Fonte: Escola 1 (2019, p. 40).

Os quadros expostos, aparecem conforme estão no PPP da escola. A coluna à direita, no quadro acima, para as demais disciplinas e para as professoras regentes do Ensino Fundamental 1, indica a carga horária. Para as disciplinas Arte e Educação Física, aparece a palavra **aulas**, o que indica que para estas duas disciplinas, refere-se ao número de aulas de cada docente. No PPP entregue pela escola, há duas professoras de Arte. Evidentemente, os nomes das docentes não são apresentados aqui neste trabalho. No quadro a seguir, a quantidade de aulas e a carga horária para as aulas de Arte no Ensino Fundamental 2.

Quadro 4. Aulas de Arte, para a Escola 1, o Ensino Fundamental 2 (6º ao 9 º ano)

Disciplina	**Professoras**	**Carga Horária**	**Número de Turmas atendidas pela Professora**
Arte (3 aulas)	Professora 1 PPP 1	06	03
Arte (2 aulas)	Professora 2 PPP 1	10	05

Fonte: Escola 1 (2019, p. 41).

O documento municipal, anexo ao PPP, é chamado Instrução Normativa nº 001 de 31 de janeiro de 2018. Este documento está dividido em nove capítulos, e "Regulamenta a Estrutura Administrativa e Pedagógica das Unidades Escolares de competência do Sistema Municipal de Educação de Lages" (LAGES, 2018, p. 1 in: Escola 1, 2019). Ele traz regulamentações para horário de funcionamento das unidades escolares, transporte escolar, composição administrativa de EMEBs e CEIMs, matriz curricular,

atribuições para o setor de serviços gerais e cozinheiros, entre outras definições. Aparecem no documento, em grade curricular, os seguintes quadros de horários semanais:

Quadro 5. Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Disciplinas	**Turmas**				
	1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**
Língua Portuguesa	5	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5	5
Geografia	3	3	3	3	3
História	3	3	3	3	3
Educação Física	3	3	3	3	3
Ensino Religioso	1	1	1	1	1
Ciências	1	3	3	3	3
Arte	3	3	3	3	3
Educação Para a Sustentabilidade	2	2	2	2	2
Literatura e Produção Textual	2	2	2	2	2

Fonte: LAGES (2019, p. 10) in: Escola 1 (2019).

Quadro 6. Anos Finais do Ensino Fundamental

Disciplinas	**Turmas**			
	6º	**7º**	**8º**	**9º**
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Geografia	4	4	4	4
História	4	4	4	4
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2
Ciências	3	3	3	3
Arte	2	2	2	2
Ensino Religioso	1	1	1	1

Fonte: LAGES (2019, p. 10) in: Escola 1 (2019).

Observa-se a proporção de horas aula, para a disciplina de Arte em relação às demais. Este documento, anexo ao PPP, traz outras instruções mais, como avaliação de desempenho dos profissionais do magistério, substituição de professores, férias/recesso, etc. A disciplina de Arte não aparece em outras menções do PPP, além do demonstrativo de horários, hora atividade e aulas a trabalhar.

No PPP da Escola 2, há uma seção de planejamento anual da escola. O documento usado para fundamentar esta parte do PPP, conforme já mencionado, é o próprio documento da BNCC. O que é estabelecido para a disciplina de Arte, é um recorte do que está entre as páginas 197 e 199 do documento normativo nacional. Está escrito no documento, conforme a ordem abaixo:

Figura 3. Recorte do PPP da Escola 2, para a disciplina de Arte – fundamentado na BNCC.

Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares.

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais.

Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral.

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação.

Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas.

Fonte: Escola 2 (2019, p. 30-31)

Em seguida ao conteúdo mostrado logo acima na Figura 3, na página 31 do PPP da Escola 2 está o recorte do quadro das nove competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental (já exibida, na presente dissertação). Dentro do PPP, é o print da página 198, da versão oficial BNCC em versão pdf. Não há uma lista de carga horária dos professores neste documento da Escola 2 fornecido a nós para a pesquisa, mas há uma listagem da parte de recursos humanos, com professores e funcionários. Há uma professora de Arte, contratada, que atende a escola. No tocante ao envolvimento com artes, mas não dentro da disciplina, dois dos projetos que são descritos, um projeto é voltado à leitura e outro projeto é voltado a contação de histórias. Há outros projetos, como educação ambiental, educação fiscal, entre outros, mas os projetos descritos no PPP da Escola 2, que estão aqui destacados, têm alguma possível relação de ser feita com Arte.

Após apresentados os teores de ambos os Projetos Político Pedagógicos, para verificar como a disciplina Arte figura em ambos e quais as relações com a Música, passamos à análise das entrevistas.

5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Igualmente à terminologia adotada aqui para ambas as escolas, fazemos referência às professoras como Professora 1 (da Escola 1) e Professora 2 (da Escola 2), a fim de não expor as pessoas que gentilmente colaboraram com esta pesquisa. Apresentamos um resumo de cada entrevista e discorremos sobre algumas problemáticas trazidas nas respostas. As cinco perguntas da entrevista, são: 1) Qual sua formação? Em Música, você tem alguma formação?; 2) Como você trabalha a Música com seus alunos? Você pode dar exemplos de atividades feitas com eles?; 3) Como você escolhe o repertório musical que é trabalhado com as crianças?; 4) Sabendo que a Música influencia no processo de formação dos sujeitos, como você elege as atividades que irá realizar nesta área específica (Música)?; 5) Qual sua opinião sobre a forma como tem sido trabalhada a Música na escola, inserida dentro do componente curricular Arte?

A Professora 1 tem formação em Artes Visuais, entretanto, conta que trabalhou durante quatro anos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que desenvolveu atividades musicais com uma professora graduada em música, sendo o envolvimento neste programa, a bagagem que ela tem com ensino de Música. Ela relata ter trabalhado com percussão corporal e produção de vídeos pelos alunos, como trabalho de aula, tendo trabalhado em sala com as turmas, um pouco antes do início das restrições da pandemia de Covid-19, que se alastrava mundialmente, a qual alcançou a cidade de Lages a partir de março de 2020. Durante a Pandemia, ela prosseguiu com a abordagem de música remotamente, com os alunos produzindo os trabalhos em vídeo, juntamente com familiares.

O fato de a professora de Arte trabalhar com ‘percussão corporal’, demonstra um esforço importante dela ao buscar cursos para suprir a falta de formação específica em Música. Para trabalhar Música com as crianças a partir desta técnica, uma vez que proporciona nos sujeitos (crianças) habilidades como coordenação motora, ritmo (tocar em conjunto, escutando-se mutuamente), é preciso ter conhecimentos mais aprofundados, já que pode ser expandida para outras habilidades, como por exemplo, dinâmica (tocar forte ou fraco). Nota-se que o PIBID cumpriu com o seu objetivo, capacitando esta professora para uma atividade prática de música, dentro de uma atividade numa gama de práticas sob formação continuada. Percebe-se também o empenho da professora em realizar em sala de aula aquilo que aprendeu.

Sobre a escolha do repertório, a Professora 1 diz que tem cuidado com o conteúdo das letras, citando o funk (funk brasileiro, ou funk carioca) como um estilo potencial em apresentar letras de apelo sexual, inadequadas para o ambiente escolar. Essa professora diz ainda que, quando é colocada uma sequência de músicas, seja para atividade ou algum evento (festa de São João, por exemplo), é sempre tomado o cuidado de verificar com antecedência quais músicas serão colocadas no som. Sobre o processo de escolha das atividades para trabalhar conteúdo de música, a participante relata que os estagiários de Música que conduziram a atividade sob supervisão da professora que cooordenou a oficina, aprenderam bastante. Ela mesma também aprendeu com o processo e a atividade, quando participou do PIBID de Música. Essas atividades foram conduzidas pela professora daquela oficina, a qual conduziu o trabalho com bastante competência, segundo o relato da Professora 1.

A Professora 1 também relata que ocorre formação em Arte por parte do município, destacando que sempre há um professor formado em Música que traz apontamentos sobre o que fazer e como trabalhar. Por outro lado, ela também relata que, devido à pandemia, surgiu a situação de trabalhar parcialmente com ensino remoto, o que impossibilitou algumas atividades pensadas. Ela termina a entrevista contando que costumam organizar um festival interno da escola, chamado Festival do Pinhão, onde os estudantes fazem apresentações de dança, paródias, etc. (as músicas do estilo funk são incluídas no trabalho, especificamente neste contexto, mas somente a parte musical e com nova letra adaptada), com os alunos superando a timidez em apresentar e então apreciando o processo, porém, não sendo mais realizado durante o período pandêmico.

É perceptível o cuidado da professora em analisar previamente os conteúdos das letras das músicas, que trabalha nas suas práticas de sala de aula, a selecionar para mostrar às suas turmas. A professora respeita a diversidade de estilos musicais, estando atenta para o conteúdo das músicas, que podem não ser adequadas para a comunidade (famílias e alunos) que ela trabalha.

Tivemos dificuldade em conseguir agendar a entrevista com a Professora 2, ocorrendo também demora dela em responder. Passamos à abordagem de enviar as perguntas da entrevista a ela, no que poderíamos ter esclarecido que ela poderia responder dentro do que ela trabalha de Arte, uma vez que, na ausência da especificidade da Música, depoimentos de como é desenvolvida a disciplina de Arte enquanto Artes Visuais e Plásticas, também poderia somar nas análises. As respostas fornecidas pela Professora 2, curtas e de poucas palavras, não trazem informações aprofundadas do trabalho dela. As

perguntas da entrevista não envolvem a disciplina de Arte em geral, pois estão centradas na ‘linguagem’ da Música.

O PPP da Escola 2, nas definições para a disciplina Arte, são em resumo um recorte do texto da BNCC, sendo o texto de apresentação do componente Arte para o Ensino Fundamental 1 e as nove Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental, não entrando no que o documento traz de definições para cada ‘linguagem’ da Arte (incluindo Música). Em resumo, a Professora 2 diz que não trabalha com música nas aulas dela. Assim, pode-se perceber que a Escola 2 não desenvolve a Música nos seus estudantes, dentro dos espaços escolares, uma vez que a linguagem da Música seria trabalhada nas aulas de Arte. Sobre a pergunta a respeito de como a música tem sido trabalhada, ela diz não ter como responder, por não ter acesso aos professores que trabalham nesta área. Especificamente, ela era a única docente de Arte na Escola 2.

Talvez isso indique uma possibilidade não explorada de os professores e professoras (de uma mesma escola, ou de escolas distintas, mas de uma mesma área de atuação) trocarem experiências entre si. Entretanto, em breve conversa posterior ao pegar a assinatura dela para o documento TCLE, ela relatou que os professores de Música que ela observou em outras escolas, trabalham também as demais linguagens artísticas. Especificamente, a Professora 2 trabalha com o campo de conhecimento específico de sua área de formação, de acordo com as respostas fornecidas, não trabalhando as demais ‘linguagens’ do componente curricular Arte. Ela compartilha conosco do questionamento crítico às práticas desenvolvidas, as quais se aproximam da prática polivalente.

Alguns elementos da tradição polivalente, são comentados, em diálogo com algumas publicações da área. Figueiredo (2017) lista alguns fatores que levaram à superficialização qualitativa do ensino de Arte, a partir do Parecer nº 1284/73 e da Resolução nº 23/73, definindo que os conteúdos de Artes Cênicas, Artes Visuais, Desenho e Música deveriam ser trabalhados sob a mesma disciplina chamada Educação Artística. O fator de formação dos professores foi superado, mais recentemente, com diretrizes estabelecidas para a formação desses professores, no que um professor é atualmente preparado para um desses campos de conhecimento.

> Diretrizes curriculares para formação de professores em cada linguagem artística foram estabelecidas na primeira década de 2000: para a área de Música, Artes Visuais e Dança, as diretrizes foram aprovadas em 2004 (BRASIL, 2004a, 2004b, 2004c), e para Artes Visuais, em 2009 (BRASIL,

> 2009), não existindo mais a formação em educação artística, nem a formação do professor polivalente, pelo menos do ponto de vista das orientações dadas pelos documentos oficiais. (FIGUEIREDO, 2017, p. 83)

Alguns fatores, como a falta de atenção em geral por parte de administradores nas escolas e diferentes entendimentos, levam a uma diversidade de situações em que um universo de situações distintas ocorre. Figueiredo (2017) também aponta para a importância de atividades interdisciplinares requererem planejamento prévio, além do fator trabalho em equipe, o que não tem a devida atenção dentro dos cursos de formação de professores, cujas estruturas se dão, em boa parte, em atividades que não dialogam entre si. Sobre a diferença entre polivalência e interdisciplinaridade:

> Assim, a formação inicial do professor especialista, em curso de licenciatura específico em cada uma das linguagens artísticas, suprime a noção da polivalência no processo formativo, sendo possível a inclusão de experiências interdisciplinares em tal processo, desenvolvidas a partir de projetos que envolvessem parcerias entre professores de diferentes áreas do conhecimento. Neste processo formativo não se pretenderia que um único professor de uma disciplina fosse, individualmente, responsável pela integração com outras disciplinas. (FIGUEIREDO, 2017, p. 88)

Também é apontado pelo autor que a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, o qual é voltado à formação para todos os cursos de Licenciatura brasileiros, traz com recorrência a citação do termo ‘interdisciplinaridade’, o que sugere uma centralidade do aspecto interdisciplinar em hierarquia de assuntos de importância, mas sem trazer maiores definições e especificações de o que e como deve ser a implementação interdisciplinar na formação de professores, carecendo de maior especificação científica. É ressaltado também o fato de o mesmo ser um documento mais geral, com o fator genérico não atendendo a especificações mais pontuais para as diferentes licenciaturas que existem. Assim, as interpretações do termo ‘interdisciplinar’ podem divergir, no que interpretações equivocadas podem levar a carência, em vez de fortalecimento, na formação dos professores (FIGUEIREDO, 2017).

Pereira (2017) traz citações das versões anteriores da BNCC, em que a questão da polivalência é discutida. É sugerido um professor especialista para dada ‘linguagem’ da Arte. Isso foi removido, na terceira versão do documento, atualmente em vigor. Também

no documento vigente, foi incluída uma nova categoria chamada ‘Artes Integradas’. É chamada a atenção para a possível abertura de leitura polivalente do documento.

> Embora a segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016c) tenha estruturado um posicionamento explicitamente contrário a polivalência após debates, a parte do texto sobre a necessidade de docentes de diversas linguagens foi removida da versão final da BNCC (BRASIL, 2017), contrariando os pareceres para esta versão. Assim, a lei 13.278/2016 não define diretrizes para a docência do componente curricular arte por professores especialistas em cada linguagem e não há nenhum parecer sobre esta questão, além da BNCC não corroborar para esse entendimento. (PEREIRA, 2017, p. 1)

Sobre a polivalência, Pereira (2017) e Iavelberg (2018) pontuam que há um silenciamento a respeito, no documento final da BNCC. Respectivamente, Pereira traz que as versões anteriores da BNCC apontam para a superação da polivalência, enfatizando professores especialistas em cada linguagem de Arte, o que foi substituído no documento final pela nova perspectiva das ‘Linguagens Integradas’; e segundo Iavelberg (2018), no PCN de Arte, há um alerta sobre a questão da polivalência. Oliveira e Penna (2019) comentam sobre o grande crescimento no número de cursos de Licenciatura voltados à Arte, de 2000 até o presente, a partir do estabelecimento das DCN para os cursos formadores dessa área.

Os cursos de Licenciatura, formam professores especialistas em cada ‘linguagem’, o que está em descompasso com as inserções dos professores dentro de contextos de trabalho escolar que trazem o aspecto polivalente por ser trabalhado.

> Diante desse quadro, haverá, cada vez mais, professores licenciados em música, o que irá, inevitavelmente, entrar em contradição com as indefinições que existem nas legislações e nos documentos de orientação curricular: as DCN para o Curso de Graduação em Música enfrentam a ambivalência dos termos legais e infralegais a respeito do ensino da música e artes na educação básica. (OLIVEIRA, PENNA, 2019, p. 14)

Na situação atual, um professor de Arte é levado a trabalhar as quatro ‘linguagens’ de Arte, mesmo com formação em apenas uma dessas ‘linguagens’, com as licenciaturas tendo suas identidades construídas sob diferentes interpretações e procedimentos (NOGUEIRA, 2016). Iavelberg (2018) menciona a falta de indicadores teóricos, na

seleção de conteúdos para os professores. A autora cita paralelos entre a BNCC e os PCN, em especial, entre os componentes chamados Eixos de Conhecimento, dos PCN, e as Dimensões do Conhecimento, da BNCC. É enfatizada a falta de definições mais precisas, no que o documento vigente coloca, com as lacunas sendo preenchidas pela bagagem que o professor carrega, com o professor deduzindo o que é de relevância, em seus planejamentos e práticas de sala de aula.

> Desse modo, ao afirmar que os projetos curriculares "se preocupem em variar as formas artísticas", mas que isso ocorra "de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada", o documento não trata com clareza a questão da polivalência em artes. Persiste, portanto, a imprecisão e multiplicidade interna da área de arte, ao mesmo tempo em que não se explicita como contemplá-la na prática escolar. (OLIVEIRA, PENNA, 2019, p. 16)

E conforme já observado, a Música é estabelecida, para a disciplina Arte no Município de Lages, a partir de um/a mesmo/a profissional docente em trabalhar as quatro linguagens do componente Arte (artes visuais, dança, música e teatro) em seus planejamentos, conforme a grade curricular do componente Arte está colocada, o que coincide com as críticas à BNCC pelos autores elencados, também, em relação aos dados da pesquisa de campo, em especial no tocante à abertura para diferentes interpretações e entendimentos dos documentos normativo e curriculares.

5.4 APROXIMAÇÃO DA BNCC COM AS TEORIAS DE CURRÍCULO

Para contextualização, vamos retomar as partes de discussão das teorias de currículo escolar, mas aqui, nos trechos onde detectamos eco nas análises. Tendo em vista que ambos os PPP se fundamentam na BNCC (a exemplo do que Velho, Figueiredo (2022) também apontam, para o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019)), fazer essa análise nos PPP coincide com análise referente à BNCC.

Em comum com as teorias críticas, assim como com parte das teorias pós críticas, sistematizadas por Silva (2000), estão alguns pontos da BNCC **para Arte** (e, consequentemente, com reflexo nos PPP), que também voltamos a destacar. O paralelo com as terias críticas, é, em parte, devido à menção a Paulo Freire nos PPP. Para ele, o

papel do especialista é considerado, mas não na forma ativo-passivo do que ele chama de ‘educação bancária’ (termo metafórico que se refere ao professor, ativo, fazendo a transferência do conhecimento ao aluno, passivo), mas no tocante a outro aspecto, em estruturar, organizar a programação de conteúdos, um ‘conteúdo programático’, sendo que o papel dos especialistas é organizar e sistematizar no currículo o que os educandos trazem.

“Esse conteúdo programático deve ser buscado, conjuntamente, naquela realidade, naquele mundo que, segundo Freire, constitui o objetivo do conhecimento intersubjetivo” (SILVA, 2000, p. 61). Silva (2000, p. 60) pontua que Freire enfoca “temas significativos ou temas geradores”, considerando a visão de mundo do estudante, o que coincide com a perspectiva de “experiência vivida” (SILVA, 2000, p. 43), aproximando-se das teorias críticas reconceptualistas, fenomenológicas e intersubjetivas. De fato, além de a Dimensão do Conhecimento **Expressão** elencar “possibilidades de exteriorizar e manifestar as **criações subjetivas** por meio de procedimentos artísticos, **tanto em âmbito individual quanto coletivo**” (BRASIL, 2018, p. 194, grifos nossos), logo após a apresentação das Dimensões do Conhecimento para o componente curricular Arte, consta:

> A referência a essas dimensões busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza **vivencial**, **experiencial** e **subjetiva**. (BRASIL, 2018, p. 195, grifos nossos)

Ressaltamos que aqui estamos mapeando similaridades na busca de aproximações com as teorias curriculares já descritas nesta dissertação. Quanto às artes, Freire considera que, diferente da concepção de obras mais elevadas dentro de música, artes visuais, teatro, não há barreiras como a dicotomia erudito *versus* popular, com as culturas das classes populares sendo incluídas nas construções curriculares (SILVA, 2000).

Aqui, nos aproximamos das teorias pós-críticas: nesta colocação de Freire que Silva (2000) comenta, está a perspectiva de representatividade. “A BNCC aproxima-se de perspectivas das teorias-currículo que são produtos do neoliberalismo, tais como a

pedagogia das competências, o multiculturalismo, que são focos dos estudos da perspectiva pós-crítica do currículo" (FILIPE, SILVA, COSTA, 2021, p. 799).

Sobre a aproximação à perspectiva pós-crítica, repetimos a seguinte transcrição: "A perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas" (SILVA, 2000, p. 88). O dizer "conhecer e explorar diversas práticas de linguagem [...] participação na vida social [...] sociedade mais justa, democrática e inclusiva", e com a quarta competência, "diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro" (BRASIL, 2018, p. 65), corroboram com a "perspectiva liberal ou humanista", calcada "nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas" (SILVA, 2000, p. 88), dentro do foco das teorias pós-críticas. A perspectiva de reconhecimento de diferentes culturas e de diversidade de saberes, trazida no texto da BNCC, encontra eco nas escritas curriculares dos PPP das escolas abordadas na pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para dar conta de responder a esta investigação, um dos objetivos específicos foi realizar uma contextualização histórica do ensino de música, destacando alguns fatores que influenciam o contexto atual. Ao analisar o ensino da música nas escolas ao longo do contexto histórico e político, a mesma ganha diferentes intenções para o seu uso, em diferentes períodos. Aqui, são destacados os que mais têm relevância, no Século XX:

- Como reflexo da atmosfera nacionalista em evidência em nível de mundo, a partir da década de 1930, o Canto Orfeônico (impulsionado e fiscalizado pelo governo central), foi propulsor de uma valorização de práticas musicais na escola, através do canto em conjunto (MARTINOFF, 2017; SOBREIRA, 2017). Obviamente, foi pensada a formação para esses professores (MARTINOFF, 2017), além do contexto de formação musical conservatorial, dentro dos moldes europeus, que já existiam anteriormente (FRANÇA, 2020);
- Surge também outras propostas para o ensino artístico, como os influenciados pelo Movimento Arte Educação (com inspiração no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova), explorando a criatividade e o raciocínio, e tendo também influenciado a formação de professores. As práticas orfeônicas ainda ocorriam em paralelo, mas foram diminuindo gradualmente, em especial por não ter mais um órgão fiscalizador por trás e também devido aos professores terem outras propostas de ensino musical à escolha (SOBREIRA, 2017);
- Na primeira LDB, não teve menção ao ensino de música, apesar disso as aulas de música nas escolas continuaram a ocorrer. Essa primeira LDB 4024/61, foi substituída pela LDB 5692/71, na qual começou certa superficialização do ensino artístico nas escolas, sem menção à música por parte do texto de lei e com uma única disciplina estabelecida para as artes na escola - a disciplina Educação Artística – na qual as possibilidades da área artística eram Artes Plásticas e Visuais, Artes Cênicas e Música (SOBREIRA, 2017). Para o ensino a partir do quinto ano, era exigido grau superior, por isso o governo implementou curso para proporcionar aos professores a se adequarem à nova lei vigente (BARBOSA, 1989);
- A polivalência para o ensino artístico, percebida como um entrave, levou a mudanças, com o texto da nova LDB 9394/96, originalmente especificando, no parágrafo II do Art. 26: "§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos"

(BRASIL, 1996). São publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para orientar o trabalho dos professores. No PCN de Arte (BRASIL, 1997), há definições para Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

- Outra mudança significativa, foi o fim da formação polivalente, com diretrizes para a formação superior estabelecidas, sendo a formação para o ensino das artes voltada a cada especialidade.
- A partir de um movimento popular, a Música foi levada a discussão como pauta no Congresso Nacional (PEREIRA, 2010), culminando com a lei 11769/08, na qual estabelecia Música como obrigatória, mas não exclusiva. Outro documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentado como normativa obrigatória (ao contrário dos PCN). Por sua vez, a lei 13278/16 substituiu a lei 11769/08, estabelecendo em nível de igualdade, no texto da lei, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.
- Diferentes interpretações dos textos de lei e normativos têm sido feitas. Mesmo com cada linguagem artística tendo formação de especialistas direcionada e específica, a realidade de ensino polivalente também se faz presente, o que traz o percurso histórico até o tempo presente.

As críticas à BNCC, sendo trazidas para este relatório, são: sobre como a forma generalizante em que o documento BNCC trata as diferentes linguagens, como se fossem áreas de conhecimento similares e colocadas no mesmo eixo de currículo (MATOS, TORRES, 2021); a redundância e confusões contextuais na parte de escrita da BNCC mais direcionada à Música (FRANÇA, 2020); e o componente Arte compreendido como livre expressão (FILIPAK, 2020), são alguns apontamentos dos autores, como possíveis interpretações a serem feitas.

Ao responder ao objetivo de analisar como a Música consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas, realizou-se a leitura crítica nos mesmos. Verificamos que há definições para o componente curricular Arte, não adentrando nas especificações para a linguagem Música. O PPP da Escola 1, tem algumas definições gerais, sendo que Arte aparece nos quadros de carga horária dos professores. O PPP da Escola 2, tem para Arte uma junção de algumas citações do texto da BNCC, cujo trecho está à mostra nesta dissertação, na Figura 3.

Sendo assim, o **objetivo geral** que pretendeu analisar a **inserção do ensino da/de Música** como uma das linguagens do componente curricular do ensino de Arte no Ensino Fundamental, a partir do que regulamenta a Lei 13.278/16 e os documentos normativos atuais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em duas escolas da rede

pública municipal de Lages-SC e relacionado ao objetivo descrito no parágrafo anterior, verificou-se que: ambas professoras têm formação em Artes Visuais, sendo que a Professora 1 participou de curso de formação continuada e adquiriu um pouco de bagagem para trabalhar conteúdos musicais em suas aulas; a Professora 2, disse não trabalhar conteúdos de Música nas aulas. Isso leva à constatação de que cada professora interpreta à sua maneira, sendo que uma professora busca trabalhar outras linguagens que não fizeram parte de sua formação, e a outra professora é voltada à sua área de formação específica.

Tendo respondido os objetivos da pesquisa, pode-se responder à principal pergunta desse estudo, que foi: Como está ocorrendo a inserção do ensino de Música como uma das linguagens do componente curricular Arte, no Ensino Fundamental, a partir do que regulamenta a Lei 13.278/16 e os documentos normativos atuais, como a BNCC, em escolas da rede pública municipal de Lages-SC? O ensino de Arte no município é organizado em consonância com que está estabelecido no texto da LDB 9394/96, parágrafo 6, onde as quatro linguagens são trabalhadas, cuja redação atual desse parágrafo é dada pela lei 13278/16. A interpretação dada pelo município, é a de que um mesmo professor trabalhe as quatro linguagens, constituindo então um reflexo do entendimento polivalente. Por meio dessa pesquisa, verificamos que a interpretação polivalente é a estabelecida pelo Município, possibilitando às escolas, a liberdade de construírem seus Projetos Pedagógicos e o mesmo se referindo à atuação de docentes do componente Arte nas escolas municipais.

Salientamos também que esta pesquisa teve redefinição do direcionamento, em decorrência do fenômeno da pandemia de Covid-19, que forçou o mundo como um todo a enfrentá-la, o que também atrasou alguns processos desse percurso investigativo, não permitindo a profundidade que desejávamos.

Esta pesquisa traz uma amostra do que ocorre no ensino de Arte e sobre a inserção da linguagem Música dentro do referido componente Arte. Pesquisas futuras de monitoramento podem ser feitas, a médio e longo prazo, sobre como ocorrem as configurações curriculares, editais de processos seletivos, e o que as escolas esperam dos professores de Arte concorrentes nos concursos públicos, inclusive no tocante a como a linguagem Música é abordada dentro do componente curricular Arte, em especial, nos trabalhos de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALGE, Barbara. **Música nos tempos coloniais: um olhar a partir da prática musical em Minas Gerais hoje**. Música em Contexto, Brasília Nº. 1 (2017): 143-171. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/Musica/issue/view/1032/35> Acesso em: 15 jun. 2021.

ARENDT, Hannah. **A Crise na Educação.** 1961. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil – Realidade Hoje e Expectativas Futuras**. Scielo, 1989. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?format=pdf&lang=pt >. Acesso em: 11 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Rosa Maria Rodrigues; TAVARES, Luiza Sharith Pereira; MARQUES, Letícia Coleoni. **A Importância Da Música Para O Ensino-Aprendizagem Na Educação Infantil: Reflexões À Luz Da Psicologia Histórico-Cultural**. 2018. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11348>. Acesso em: 01 out. 2021.

BENTO XVI. **Audiência Geral**. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/audiences/2011/documents/hf_ben-xvi_aud_20110511.html> Acesso em: 05 fev. 2022

BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da; ALMEIDA, Flávio Fernandes de. **A Importância Da Música Para O Desenvolvimento Cognitivo Da Criança**. 2013. Disponível em: < http://www.hnfc69699.com/pdf/os_0010_16_fam_revista_interativa_n-10.pdf#page=45>. Acesso em: 01 out. 2021.

BITELO Henrique; TASCHETTO, Leonidas Roberto. P**rocesso de Criação de Trilha Sonora Para um Documentário Sobre Mobilidade Acadêmica.** XII SEFIC – Semana Científica Unilasalle. 2016. Disponível em: <https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2016/article/view/389/331>. Acesso em: 19 mai. 2022.

BOWMAN Wayne. **Who is the "We"? Rethinking Professionalism in Music Education.** Brandon University, Manitoba. 2007. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL, 1824. **Constituição Política do Império do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 02 mai. 2021.

____. 1834. **Lei nº 16**, de 12 de agosto. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm>. Acesso em: 02 mai. 2021.

____. 1854. **Decreto 1331-A**, de 17 de fevereiro (Reforma Couto Ferraz). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 02 mai. 2021.

____. 1879. **Decreto n. 7247**, de 19 de abril (Reforma Leôncio de Carvalho). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: Acesso em: 02 mai. 2021.

____. 1890. **Decreto nº 981**, de 8 de novembro (Reforma Benjamin Constant). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 mai. 2021.

____. 1901. **Decreto 3914**, de 26 de janeiro (Reforma Epitácio Pessoa). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-26-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DO%20GYMNASIO%20NACIONAL-,Art.,denomina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Internato%20e%20Externato.>. Acesso em: 02 mai. 2021.

____. 1995. **Lei 9131**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm >. Acesso em: 30 jul. 2021.

____. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 29 jul. 2021

____. 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

____. 2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 mai. 2021.

____. 2018. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

____. 2016. **Lei nº. 13.278**, de 02 de maio. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 02 mai. 2021.

____. 2016a. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 10 de Maio de 2016**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em 29/07/2021.

____. 2016b. **Resoluções CEB 2016**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/34011-resolucoes-da-camara-de-educacao-basica-ceb-2016> Acesso em: 11. 07. 2021

____. **Base Nacional Comum Curricular (Histórico)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>. Acesso em 14 jul. 2021.

____. **Ministério da Educação. Diretrizes Para a Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 29 jul. 2021.

____. **Ministério da Educação. O Ensino Fundamental de Nove Anos: Perguntas Mais Frequentes e Respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em 03 ago. 2021.

____. Ministério da Educação. **Diretrizes Para a Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 29 jul. 2021.

____. Ministério da Educação. **O Ensino Fundamental de Nove Anos: Perguntas Mais Frequentes e Respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em 03 ago. 2021.

____. **Lei n º. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 02 mai. 2021.

CARNEIRO, Italan. **Educação Musical Enquanto Formação Humana.** XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Manaus. 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/37276512/Educa%C3%A7%C3%A3o_Musical_enquanto_forma%C3%A7%C3%A3o_humana>. Acesso em: 01 jun. 2021.

COSTA, Licurgo. **O Continente das Lagens -** Sua História e Influência no Sertão da Terra Firme. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982. 4v.

CPDOC. Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Rio de Janeiro. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/DIP > Acesso em 22/06/2021.

DALLAZEM, Aline. **Egressos Licenciados em Música: Inserção e Atuação na Educação Musical**. Dissertação: (mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013. Disponível em: <

https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/9d5aa616c940e191bcb9088d1b17d086.pdf >. Acesso em: 27 abr. 2021.

DEL-BEN, Luciana Marta. III Seminário do Grupo PET Artes Música - **Mesa: Música na BNCC: sentidos, rupturas e retrocessos**. Publicado pelo canal Unimontes MG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZZXyG84KTvg>. Acesso em:14 jul. 2021.

EHLKE Cyro. **A Conquista do Planalto Catarinense.** Rio de Janeiro. Laudes, 1973.

ENCICLOPÉDIA BRITANNICA. <https://www.britannica.com/art/music> Acesso em: 17 mai. 2022.

ESCOLA 1. **Projeto Político Pedagógico.** 2019.

ESCOLA 2. **Projeto Político Pedagógico.** 2019.

FACINA, Adriana. **"Não me Bate Doutor": Funk e Criminalização da Pobreza**. V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. 27 a 29 de maio de 2009. Faculdade de Comunicação/UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19190.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSÁLTER, Evandro. **Peregrino ou Turista: Análise de Dois Modelos de Formação Docente a Partir da Metáfora de Bauman**. 2018.

FERNANDES, Edson; RIZZO, Sanda Cristina. **Benefícios da Música para o Desenvolvimento Cerebral**. 2018. Disponivel em: <http://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/793>. Acesso em: 01 out. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. **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. Disponível em: < http://musicoide.unb.br/images/Artigos/Figueiredo-Lei_obrigatoriedade_musica_escola.pdf >. Acesso em: 11 jul. 2021.

_____ . **Currículo Escolar e Educação Musical: uma Análise das Possibilidades e Desafios Para o Ensino de Música na Escola Brasileira na Contemporaneidade**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.19, n. 37, p. 29-52, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2360>. Acesso em: 11 jun. 2020.

____ . Sérgio Luiz Ferreira; MEURER, Rafael Prim. **Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08**.: Udesc, 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414>. Acesso em: 11 jun. 2020.

FILIPAK, Renata. **Arte (Música) no Currículo Integrado: reflexões sobre seu papel diante das Avaliações em Larga Escala e a Base Nacional Comum Curricular.** Anais do VI SIMPOM. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/simpom/article/view/10685/9181>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane Dos Santos; COSTA, Áurea De Carvalho. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Fundação CESGRANRIO, v. 29, n. 112, p. 783-803, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/212830>. Acesso em: 03 jun. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução a Metodologia da Pesquisa: Um Guia Para Iniciantes**. Penso Editora. Porto Alegre. 2013.

FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. **BNCC e Educação Musical: muito barulho por nada?** Revista Música na Educação Básica.v. 10, n. 12, p. 30-47, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/236/111>. Acesso em: 17 nov. 2021.

FRITSCH, Winston. 1922: **A Crise Econômica. Biblioteca Digital**, FGV, 1993. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1947/1086>. Acesso em: 17 mai. 2021.

GARCIA, Eugênio Vargas. **Estados Unidos e Grã-Bretanha no Brasil: transição de poder no entreguerras**. Scielo, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cint/a/cMTYLM3xwfzKNT4qfGBxxgf/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul, 2021.

GASTALDO, E. **"O complô da torcida": futebol e performance masculina em bares.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 107-123, 2005.

GONÇALVES, Maiara. **Vidal Ramos: o Fundador do Modelo de Educação Catarinense**. ND+, Florianópolis, 15 de mai. de 2017. Disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/vidal-ramos-o-fundador/>. Acesso em: 07 de jun. de 2021.

HARENDT, Hannah. **The Crisis in Education**. Traduzido a partir de: Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought, New York: Viking Press, p. 173-196, 1961. Sem indicação de autoria da tradução.

HISTÓRICO. Escola de Música UFRJ. Disponível em: <https://musica.ufrj.br/institucional/escola/historico>. Acesso em 15 de jun. de 2021.

HOLLER, Marcos. **Os Jesuítas e a Música Colonial no Brasil**. Editora Unicamp, 2016.

IAVELBERG, Rosa. (2018). **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte.** Horizontes, 36(1), 74–84. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>. Acesso em: 03 jun. 2022.

JAMBEIRO, Othon, *et al*. **Tempos de Vargas: O Rádio e o Controle da Informação** [online]. Salvador: EDUFBA, 2003. ISBN 978-85-232-1241-4. Scielo Books. Disponível em <http://books.scielo.org/id/3yd >. Acesso em: 17 mai. 2021.

KERMAN, Joseph. **Musicologia**. 1ª edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1987.

LAGES, 2020. Secretaria da Educação | Prefeitura de Lages. Disponível em: <https://www.educacaolages.sc.gov.br/sobre> Acesso em: 28 jan. 2021.

____. 2014. **Normas Disciplinares N.º 01/2014**. Direitos e Deveres dos Estudantes.

____. 2018. **Instrução Normativa nº 001 de 31 de janeiro de 2018**.

LEVITIN, Daniel. **A Música o Seu Cérebro.** A Ciência de uma Obssessão Humana. 2ª edição. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2010.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: Música, Nacionalismo e Ideal Civilizador**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Artes, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.ia.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/musica/dissertacoeseteses/alessandra_lisboa.pdf >. Acesso em: 05 jul. 2021.

MAFRA, A. D.; CARDOSO, M. A.; HOFF, S. **A Educação Escolar de Santa Catarina no Período do Ciclo da Erva-Mate**. Roteiro, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 95–122, 2010. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/340. Acesso em: 10 jun. 2021.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão.** A Vida Pelo Vídeo. Ed. Moderna, São Paulo, 2002.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. **O Ensino de Música na Escola Pública Brasileira no Período de Vigência da Lei 5692/71 e Seus Reflexos na Atualidade**. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150153 >. Acesso em: 12 mai. 2021.

MED, Bohumil. **Teoria da Música.** 4ª Edição. MusiMed Edições Musicais, Brasília, 1996.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete **DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/dcns-diretrizes-curriculares-nacionais/>. Acesso em 01 jun. 2021.

TORRES, S. I.; MATOS, R. A. de. **Reformas curriculares na educação básica sob três perspectivas**: BNCC, mediações estaduais e experiências de ensino de música em escolas públicas. Orfeu, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2021. DOI: 10.5965/2525530406012021e0026. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20183>. Acesso em: 29 mai. 2022.

MEDEIROS, Ethel Bazuer. **O Lazer no Planejamento Urbano**. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1971. Disponível em: < http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace;/bitstream/handle/10438/12433/000024620.pdf?sequence=1 >. Acesso em: 30 jul. 2021.

MEURER, Rafael *et al.* **Por que uma Educação Musical Escolar? Um Ensaio Dialético Sobre Filosofia e *Advocacy* da Educação Musical.** XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Campinas, 2017. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/viewFile/4740/1612>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MIRANDA, Silmara Luciane. **Lages 1940: Discursos e Remodelações Urbanas**. Dissertação: (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106502> Acesso em: 15 mai. 2021.

MUSIC. **Britannica.** Atualizado em 16 jun. 2022. Disponível em: <https://www.britannica.com/art/music>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MUSZKAT, Mauro; CORREIA, Cleo M.F.; CAMPOS, Sandra M. **Música e Neuriciências**. 2000. Disponível em: < https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8947>. Acesso em: 01 out. 2021.

NOGUEIRA, Melissa Azevedo. **Professor de Música:** Formação e Legislação em Questão. Anais do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Perspectivas Contemporâneas. Unesc, Criciúma, 2016.

OLIVEIRA, Ana Palua Gomes de; LOPES, Yan Karen Silva; OLIVEIRA, Bárbara Pimenta de. **A Importância Da Música Na Educação Infantil**. 2020. Disponivel em: < http://189.112.186.202/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/59>. Acesso em: 01 out. 2021.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. **Impasses da Política Educacional Para a Música na Escola** – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. Revista Vórtex, Curitiba, v.7, n.2, 2019, p.1-28. Disponível em: < http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2879 >. Acesso em: 31 jul. 2021.

PALOMBINI, Carlos. **Soul Brasileiro e Funk Carioca**. OPUS, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 37-61, maio 2009. ISSN 15177017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/261>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TRISTÃO, Rosana Maria. **O Papel da Educação Musical no Desenvolvimento Cognitivo**. 2006. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/601>. Acesso em: 01 out. 2021.

PEREIRA, Fabiano Lemos. **As Linguagens do Componente Curricular Arte**: uma Reflexão Sobre a Lei 13.278 e a BNCC. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize

Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35936>. Acesso em: 03 jun. 2022.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. **Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil:** Repercussões da BNCCEM no Currículo Mineiro. Educação em Revista [online]. 2021, v. 37. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469834196>. Acesso em 06 jun. 2022.

PRAZERES, Maria Márcia Viana, et al. **O Canto Como Sopro da Vida: um Estudo dos Efeitos do Canto Coral em um Grupo de Coralistas** Idosas. 2013. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/19636>. Acesso em: 01 out. 2021.

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) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11435>. Acesso em: 10 mai. 2021

REZENDE, Edson Fialho de. **Barroco Mineiro:** Nação Civilizada, Patrimônio Protegido. Monografia: (especialização *latu sensu*) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2011. Ouro Preto,, 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/51006383-Barroco-mineiro-nacao-civilizada-patrimonio-protegido.html>. Acesso em: 07 ago. 2021,

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: Uma Reflexão Sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

____. José Gimeno. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo.** Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. 2019. Disponível em: < http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 03 jun. 2022.

____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** 1998. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158>. Acesso em: 03 jun. 2022.

SANTOS, Aline A. M. dos; SILVA, Mary Brito da. **O Voto Durante a Primeira República (1889-1930): do Direito Positivado ao Direito Vivenciado**. Jus, 2019. Disponível em: < https://jus.com.br/artigos/76118/o-voto-durante-a-primeira-republica-1889-1930-do-direito-positivado-ao-direito-vivenciado >. Acesso em: 26 jul. 2021.

SANTOS, Ingrid Aparecida dos; COSTA, Isabella Barbosa; ARAUJO, Marina Rodrigues de. **A Influência do *YouTube* e do *Instagram* na Infância: um Estudo de Caso Sobre a *Melody***. XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Goiânia - GO – 22 a 24/05/2019 Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/centrooeste2019/resumos/R66-0505-1.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Editora Autores Associados Ltda. Campinas-SP, 2013.

SILVA, Dionyella Francisca de Sousa. **O Discurso De Anitta: Produção De Autoestima E Sensualidade**. 2016. Disponível em: < https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/10945>. Acesso em: 01 out. 2021.

SILVA, Rafael. **O que faz uma Música "Boa" ou "Ruim":** Critérios de Legitimidade e Consumos Musicais Entre Estudantes do Ensino Médio.Revista da ABEM, v. 20, n. 77, jan.-jun. 2012, Londrina.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo**. 2000. Autêntica Editora Ltda.

SINGER, Paul. **O Brasil no Contexto do Capitalismo Internacional (1889-1930)**. Revista Mexicana de Sociologia, vol. 36 n. 3, 1974, p. 547. Disponível em: < https://www.jstor.org/stable/3539491> Acesso em: 15 jul. 2021.

SKALSKI, Tatiana Reichak. **A Importância da Música nos Anos Iniciais**. 2010. Disponível em: < https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/39545>. Acesso em: 01 out. 2021.

SOBREIRA, Silvia Garcia. **A Educação Musical e Principais Legislações:** de Villa-Lobos aos Dias Atuais. Interlúdio - Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II. 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/3365> Acesso em: 20 mai. 2022.

SUBTIL, Maria José Dozza. **A lei n. 5.692/71 e a Obrigatoriedade da Educação Artística nas Escolas: Passados Quarenta Anos, Prestando Contas ao Presente**. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2013. Disponível em: < https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38815>. Acesso em: 11 jun. 2020.

THIESSE, Anne-Marie. **Ficções Criadoras: as Identidades Nacionais.** Anos 90. Porto Alegre, n.15, 2001/2002. Disponível em: < https://www.seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/6609/3932>. Acesso em: 06 out. 2020.

UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Escola de Música. **Histórico**. Rio de Janeiro-RJ. 20 nov. 2018. Disponível em: <https://musica.ufrj.br/institucional/escola/historico>. Acesso em: 11 nov. 2021.

VARELA, B. L. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular:** Concepções, Práxis e Tendências. Cabo Verde: Edições UNICV, 2013.

VARGAS, Débora Regina Madruga de; FERREIRA, Lanna Barroso; REZENDE, Larissa Veloso. **A Influência Da Musicoterapia Na Autoestima de Idosos Que Vivem em uma Instituição de Longa Permanência em Araguaína-TO**. 2013. Disponível em: < http://www.ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/view/47>. Acesso em: 01 out. 2021.

VARGAS, Maryléa Elizabeth Ramos. **Influências da Música no Comportamento no Comportamento Humano: Explicações da Neurociência e Psicologia**. 2012.

Disponível em: < http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/141>. Acesso em: 01 out. 2021.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola:** Uma Construção Possível. Papirus Editora, Campinas-SP, 1995.

VELHO, José Rodrigo Santos. **O Ensino de Música na Rede Pública Municipal da Cidade de Lages-SC**. Dissertação: (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169551 >. Acesso em: 27 abr. 2021.

____. José Rodrigo Santos. **A Influência da Música na Recuperação de Dependentes Químicos**. Trabalho de Conclusão de Curso: Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, 2007.

VELHO, José Rodrigo Santos; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. **O Ensino de Música na Educação Básica em Municípios da Serra Catarinense**. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/33634/24676>. Acesso em: 27 jun. 2022.

VERNON, J. R. **The 1920-1921 Deflation: The Role of Aggregate Supply. Economic Inquiry**, jul, 1991. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1465-7295.1991.tb00847.x>. Acesso em: 17 mai. 2021.

VIGARANI, Sheila de Mello. **Cantos de Trabalho das Mulheres do Nordeste Rural : Processos Investigativos e Colaborativos de Renata Mattar**. 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/222952>. Acesso em: 01 out. 2021.

VILARINHO, Murilo. **Alguns Aspectos do Coronelismo Brasileiro na Perspectiva Weberiana**, v. 1 n. 23 (2020): Composição, Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: < https://periodicos.ufms.br/index.php/compcs/article/view/10923 >. Acesso em: 13 ago. 2021.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(Resolução 510/2016 Conselho Nacional de Saúde/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "Ensino da Música no Ensino Fundamental: as interpretações da Legislação a as Práticas Curriculares nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Lages-SC". O objetivo desta pesquisa é analisar o ensino da música no Ensino Fundamental, quanto às interpretações da legislação e as práticas curriculares nas escolas públicas de Lages-SC. Para realizar o estudo será necessário a entrevista que poderá ser realizada presencialmente ou pelo *Google Meet*, previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar como a Música tem sido trabalhada no Ensino Fundamental nas escolas públicas de Lages-SC. De acordo com a resolução 510/2016, "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de constrangimento no momento de responder a entrevista, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados. Se ocorrer algum risco na aplicação da pesquisa, será encaminhado o pesquisado à clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito. A pesquisa pode ser interrompida a qualquer tempo, por solicitação do participante, e de forma gratuita. Mesmo depois de assinar, o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Os benefícios da pesquisa se darão no momento que os professores e a comunidade escolar entenderem a importância da Música como componente curricular de importância para o desenvolvimento dos sujeitos. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016 e complementares. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) 99982-4383, ou pelo endereço Rua Roraima, 08, Bairro São Cristóvão. CEP 88509/175. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria, piso superior, Lages SC, (49) 3251-1086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____, CPF _____, declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

_____

(Participante da pesquisa)

_____

Responsável pelo projeto: José Claudio Mezzalira, endereço Rua Roraima, nº 08, Bairro São Cristóvão. CEP: 88509-175. Telefone para contato: (49) 99982-4383

E-mail: joseclaudiomezzalira@uniplaclages.edu.br

Lages, 08 de outubro de 2021.

APÊNDICE B

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, José Claudio Mezzalira, Pesquisador Responsável do Projeto de Pesquisa "Ensino da Música no Ensino Fundamental: as interpretações da Legislação a as Práticas Curriculares nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Lages-SC" declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 510/2016 – Conselho Nacional de Saúde).

Lages/SC, 08 de outubro de 2021.

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

José Claudio Mezzaira

_____

Profª Dra. Marialva Linda Moog Pinto

Docente pesquisadora PPGE/ UNIPLAC

Profª Dra. Virginia Tavares Vieira

Docente pesquisadora PPGE/ UNIPLAC

APÊNDICE C

PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

1. Qual sua formação? Em Música, você tem alguma formação? (fazer depois, a segunda pergunta)
2 Como você trabalha a Música com seus alunos? Você pode dar exemplos de atividades feitas com eles?
3. Como você escolhe o repertório musical que é trabalhado com as crianças?
4. Sabendo que a Música influencia no processo de formação dos sujeitos, como você elege as atividades que irá realizar nesta área específica (Música)?
5. Qual sua opinião sobre a forma como tem sido trabalhada a Música na escola, inserida dentro do componente curricular Artes?