

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉ LUIZ CORRÊA DE BRITO

**COMPREENSÕES DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA
MICRORREGIÃO DE BLUMENAU ACERCA DA LEI 11.769/08 E O
ENSINO DE MÚSICA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

BLUMENAU

2014

ANDRÉ LUIZ CORRÊA DE BRITO

**COMPREENSÕES DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA
MICRORREGIÃO DE BLUMENAU ACERCA DA LEI 11.769/08 E O
ENSINO DE MÚSICA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edson Schroeder

BLUMENAU

2014


ANDRÉ LUIZ CORRÊA DE BRITO

AS CONCEPÇÕES DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ACERCA DA
LEI 11.769/08 E O ENSINO DE MÚSICA NA MICRORREGIÃO DE BLUMENAU

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



*Prof(a). Dr(a). Edson Schroeder (FURB)
Orientador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Márcia Regina Selpa de Andrade (FURB)
Examinador(a)*

Blumenau, 20 de agosto de 2014.

À minha linda e amada companheira,
Patrícia Tatiana Raasch e aos meus
queridos filhos, Barbara e Bernardo.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim deste movimento acadêmico e refletir sobre todos que contribuíram para sua composição é gratificante. Aplausos a todos vocês com pedido de *Bis*, pois este se encerra, porém outros movimentos estão ainda para surgir.

Ao meu bom Deus, que nas horas mais silenciosas das noites de estudo, me inspirou a compor parágrafos e músicas que me acompanharam neste processo. A Ele que, por diversas vezes, desabafei minhas frustrações, inquietações e alegrias. Obrigado pela força.

Minha querida e amada esposa Patrícia Tatiana Raasch, que acompanhou todo esse processo, com paciência, carinho e compreensão. Aos meus filhos, Barbara e Bernardo, fonte de motivação e inspiração; por vocês busco entender e lutar por um mundo melhor.

Aos meus queridos pais, Antônio Donato e Nazaré Corrêa, que se sacrificaram muito para me dar uma formação como cidadão consciente do meu papel na sociedade e que me apoiaram na tomada de decisão ao escolher atuar como músico e como professor.

Ao Professor Doutor Edson Schroeder um aplauso mais que especial, pois, com sua sabedoria, não só acadêmica, mas pessoal construiu comigo a trajetória desse trabalho, mais do que com orientações, com conversas de um amigo, paciente, competente e dedicado.

Às Professoras Doutoradas Julianne Fischer e Rita Buzzi Rausch que em seus seminários e discussões contribuíram para a construção e escolha dos vieses que este trabalho seguiu. Muito obrigado pelas orientações, mas, muitos mais, pelo apoio e carinho durante o acompanhamento da pesquisa.

À todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade Regional de Blumenau (FURB) pela significativa contribuição acadêmica em minha formação.

Às Coordenadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Professora Doutora Neide de Melo Aguiar Silva (2012), Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig (2013), pelo apoio, incentivo e compreensão.

Aos meus queridos amigos do mestrado, pela amizade, companheirismo e pelos conhecimentos trocados nas conversas em sala de aula, corredor e nas eternas risadas na hora do almoço.

Aos meus companheiros e amigos de linha de pesquisa, João, Kasselandra, Fernanda e Aline pelos momentos de discussões acadêmicas, desabafos pessoais e conversas que proporcionaram a esta composição, humanidade e alegria em pensar a educação com outros olhares.

À minha querida amiga Priscila Lubitz, uma pessoa que conheci e passei a admirar por sua perseverança, perspicácia, carinho e amor pela família, pelos estudos, pelo trabalho e pelo próximo.

Aos Professores Doutores Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Márcia Regina Selpa de Andrade e Celso Kraemer que participaram da Banca de Qualificação e, com seus olhares refinados, participaram ativamente da finalização deste Movimento Acadêmico.

Meus sinceros agradecimentos aos Professores Doutores Edson Schroeder, Márcia Regina Selpa de Andrade e em especial ao Professor Doutor Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo que aceitou participar da Banca de Qualificação e Defesa desta Dissertação.

Às queridas Arlei T. Klock, Daiane L. Ronchi e Heloísa G. Schmitt da Secretaria do Mestrado que, desde a minha inscrição para a seleção, sempre atenderam meus pedidos e, de forma competente, sanaram dúvidas e repassaram informações com profissionalismo e dedicação.

À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, pela confiança depositada na pesquisa, com o seu financiamento pela bolsa FUMDES.

Aos Gestores Municipais da Educação que gentilmente aceitaram participar nesta pesquisa, contribuindo significativamente para conhecermos melhor a situação do ensino de música na Educação Básica na Microrregião de Blumenau.

Bravo!! Bravíssimo!!! Piu Belo!

Mas que educação lhes proporcionaremos? Será possível encontrar uma melhor do que aquela que foi descoberta ao longo dos tempos? Ora, para o corpo temos a ginástica e para a alma, a música.

Platão

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a análise das compreensões dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau sobre a lei 11.769/08 e sobre como o ensino de música está organizado nos Sistemas de Educação investigados. Para alcançarmos o objetivo utilizamos a abordagem do ciclo de políticas proposto por Bowe et al (1992). Como reflexão sobre o contexto da prática da lei 11.769/08 utilizamos os estudos de Figueiredo (2004; 2010) e Penna (2002; 2007; 2008; 2010). A pergunta de partida que originou a pesquisa foi: quais as compreensões dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau sobre a lei 11.769/08 e sobre o ensino de música na Educação Básica? A pesquisa, de natureza quanti qualitativa, utilizou como métodos de geração de dados a aplicação de um questionário com perguntas abertas e a análise de documentos oficiais. Os resultados apresentam uma pluralidade na forma como o ensino de música está organizado nos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau e como esta organização está relacionada às compreensões dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação. Entretanto, a música está presente nas escolas, porém ainda não há, na maioria, práticas educativas recorrentes ofertadas para todos os níveis de ensino. Existe a necessidade de ampliar as discussões sobre as compreensões do ensino de música na Educação Básica junto aos Sistemas Municipais de Educação para que a implantação e articulações da lei 11.769/08 apresentem uma melhor compreensão de sua realização nas práticas pedagógico-musicais dos professores responsáveis por este ensino.

Palavras-chave: Gestores dos Sistemas Municipais de Educação. Ensino de Música. Educação Básica.

ABSTRACT

This research presents an analysis of understandings of Managers of the Municipal System of Education in the Microrregion of Blumenau about the Law 11.769/08 and how music teaching is organized in Systems of Education is investigated. To achieve the goal we use the approach of the policy cycle proposed by Bowe et al. (1992). As a reflection on the context of the practice of law 11.769/08 the studies by Figueiredo (2004; 2010) and Penna (2002; 2007; 2008; 2010) were used. The initial question that originated the research was: what are the understandings of Managers of the Municipal System of Education in the Microrregion of Blumenau on the Law 11.769/08 and also the about music teaching in Elementary Education Level? The research, of quantitative-qualitative nature, used as methods to generate data, a questionnaire with open questions and analysis of official documents. The results show a plurality in the way music teaching is organized in the Municipal System of Education in the Microrregion of Blumenau and how this organization is related to the understandings of Managers of the Municipal Systems of Education. However, music is present in schools, there is no mostly recurring educational practices offered for all levels of education. There is a need to broaden the discussion on the understandings of teaching music in Elementary Education Level at the Municipal System of Education for the implementation of the Law 11.769/08 in order to presents better understanding of its achievement in musical-pedagogical practices of teachers responsible for this teaching.

Key-words: Municipal System Education, Teaching Music. Elementary Education Level.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas de educação básica por município	70
Tabela 2 – Número de docentes da educação básica por município	70
Tabela 3 – Número de alunos matriculados por município	71
Tabela 4 – Número de docentes em arte por município	72
Tabela 5 – Formação dos professores de arte por município	72
Tabela 6 – Ensino de música no contexto escolar	85

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
CNE	Conselho Nacional de Educação
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GAP	Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MUSE	Grupo de Pesquisa Música e Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
RCNEI	Referencial curricular nacional para a educação infantil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	O INTERESSE PELO TEMA	12
1.2	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	15
1.3	REVISÃO DE LITERATURA	17
1.4	A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	20
2	A LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL ..	22
3	O CICLO DE POLÍTICAS DA LEI 11.769/08	36
3.1	A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	36
3.1.1	O contexto de influência da lei 11.769/08	40
3.1.2	O contexto da produção do texto da lei 11.769/08	44
3.2	O CONTEXTO DA PRÁTICA DA LEI 11.769/08	47
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	56
4.1	A NATUREZA DA PESQUISA	56
4.2	O UNIVERSO DA PESQUISA	58
4.2.1	A Microrregião de Blumenau	58
4.2.2	Os Gestores dos Sistemas Municipais de Educação	62
4.3	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	63
4.4	METODOLOGIA DE GERAÇÃO DE DADOS	64
4.5	METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	66
5	APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES	67
5.1	RESULTADOS DA PESQUISA	67
5.1.1	Os docentes em Arte	69
5.1.2	O Ensino de Música nos Sistemas Municipais de Educação .	71
5.2	COMPREENSÕES DOS GESTORES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

1.1 O INTERESSE PELO TEMA

Meu envolvimento com a prática instrumental iniciou-se aos 12 anos, por incentivo de dois grandes amigos de infância, Harley, que estudava saxofone e Diel, que estudava trompete. Participávamos juntos das aulas na casa de um músico aposentado do Exército, Moacir Galvão (in memoriam), que não tinha paciência nenhuma conosco, mas dava aulas pelo prazer de ver “esses moleques tocando”.

Eu não sabia que instrumento queria tocar, até porque não conhecia quase nada sobre eles, mas meus pais me estimularam a fazer as aulas e depois decidir o que tocar. Após alguns meses resolvi estudar oboé, porém meu professor me disse que não tinha como me ensinar e me orientou a estudar saxofone.

Foram cinco anos de uma vivência musical intensa, com aulas e apresentações semanalmente. Foi então que decidi atuar como músico e professor. Resolvi ingressar no Bacharelado em Regência e Composição para conhecer, de forma mais aprofundada, as estruturas que compõem uma música e assim atuar de forma mais consciente como músico e professor.

Após quase quatro anos de curso, por motivos pessoais e profissionais, transferei-me para o curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. Esta mudança de curso foi um confronto com minhas ideias sobre aulas de música. Defrontei-me com outra realidade, que nunca havia parado para refletir: como ensinar música para alunos em uma escola de Educação Básica? Na escola onde atuei no período de estágio, a professora de Arte ensinava flauta doce para os alunos em salas de aula com uma média de 35 alunos. Então, segui a mesma compreensão, pois acreditava que todos deveriam aprender a tocar um instrumento e a ler partitura, da mesma forma que eu aprendi. Porém, verifiquei que esta finalidade era impossível, dentro dos padrões escolares atuais.

Desisti de atuar na sala de aula da Educação Básica e continuei atuando durante anos em escolas de música, defendendo a ideia de que aula

de música na escola não era possível. Outro fator que verifiquei durante este período e que confirmava ainda mais a minha posição foi a divisão do tempo da aula de Arte (música) com as outras abordagens das artes (visuais, teatro e dança).

Em 2005, mudei-me para Florianópolis-SC para atuar como músico e arranjador para a Orquestra Sinfônica de Santa Catarina. No mesmo ano, substituí um professor de Arte do Ensino Fundamental nos últimos dois meses do mesmo ano. Recebi o apoio da direção para fazer um trabalho específico com música. Neste curto tempo, busquei apresentar aos alunos uma visão das diversas possibilidades e funcionalidades que a música possui. Assim, tanto eu como os alunos percebemos que estudar música não significa, necessariamente, tocar um instrumento ou ler partituras. Percebi que teria que mudar minhas compreensões sobre aulas de música na escola e que, sim, era possível atuar com música na Educação Básica, só ainda não sabia direito como.

Procurei, aos poucos, me aprofundar e encontrar um ensino de música que fizesse sentido para mim e para os alunos. Busquei informações sobre práticas educativas em música na escola brasileira, planos de aula ou estrutura curricular, mas pouco ou quase nada encontrei.

Busquei mais informações com professores do curso de licenciatura em música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), foi onde conheci o professor Dr. Sérgio Luiz Figueiredo, que me convidou a participar do Grupo de Pesquisa Música e Educação (MUSE), para compreender melhor as discussões e produções feitas pelo grupo em relação ao ensino de música para as escolas de Educação Básica.

Assumi a coordenação administrativa e pedagógica da Escola Municipal de Música de Biguaçu, e acabei me afastando um pouco da sala de aula, devido o volume de compromissos que o cargo exigia. Decidi fazer uma especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Dom Bosco (PR), na modalidade semipresencial para compreender, além dos processos administrativos, os processos pedagógicos que compõem a gestão escolar.

Durante as leituras que fiz para a especialização, busquei entender como os professores de música que atuavam comigo na Escola de Música

compreendiam o ensino de música. Verifiquei que sua prática estava fundamentada nas suas vivências com a música e que variava muito de profissional para profissional, o que me levou a fazer uma pesquisa bibliográfica sobre as concepções de professores que atuavam com música em sala de aula e sua formação.

Com a aprovação da lei federal nº 11.769 em 2008, o professor Dr. Sérgio Figueiredo e a professora Ms. Liara Krobot, de Jaraguá do Sul organizaram o **I Fórum Catarinense de Educação Musical**, realizado na cidade de Jaraguá do Sul (SC), que tinha como objetivo discutir os processos de implantação da lei e a organização de diretrizes educacionais adequadas da música para a escola de Educação Básica.

Percebeu-se, durante o Fórum, que apenas dois dias não resolveriam as problemáticas levantadas, então, surgiu a ideia de realizar outros fóruns, em diferentes cidades de Santa Catarina, com o objetivo de ampliar o debate para diversas regiões do Estado. Como o assunto me interessava, comecei a participar de quase todos os Fóruns realizados até 2010, pois estes debates entre os profissionais me ajudavam a compreender as concepções sobre o ensino de música para a Educação Básica.

Foram realizados 11 Fóruns, até o presente momento, que fomentaram discussões sobre a compreensão do ensino de música na Educação Básica de diferentes profissionais atuantes em diversas regiões do Estado de Santa Catarina. Em conversa informal com alguns participantes, percebi que muitos queriam o bolo pronto, ou seja, o que ensinar, quando ensinar e como ensinar e que não se preocupavam com a receita do bolo, ou seja, como se fundamentam os conceitos pedagógico-musicais e como esses conceitos contribuem para a prática cotidiana do ensino de música.

Meu interesse pelo assunto aumentou desde então, pois, assim como já havia constatado em minhas leituras, percebi, nas conversas, que as minhas dúvidas eram maiores. O que se quer com o ensino de música na escola? O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? A música está presente na escola, nas cantigas da educação infantil, no momento cívico, nas celebrações em datas comemorativas, no celular dos alunos e

professores e, também, fora do espaço escolar, no cotidiano dos alunos. Mas seriam somente estas as presenças da música na escola?

Se um objetivo concreto para ensino de música na Educação Básica não está definido entre os educadores musicais, como será que pensam os Gestores dos Sistemas Municipais de Educação¹? São eles que podem definir o número de aulas destinadas ao ensino de música, o conteúdo e a maneira como o currículo será administrado na escola. Será que suas compreensões sobre o ensino de música abrangem a forma como ele será desenvolvido? Diante destes questionamentos e da minha história pessoal com o ensino de música resolvi ingressar no Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, pois, os aprofundamentos teóricos sobre os processos educacionais, de forma mais ampla, não somente da educação musical, contribuem para as bases dessa investigação.

1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Ao ingressarmos² no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau tínhamos como objetivo estudar os processos de ensinar e aprender música na Educação Básica. Entretanto, nossa atuação como profissional e o envolvimento com as discussões sobre o ensino de música no currículo escolar, nos conduziram para uma análise das compreensões dos Gestores da Educação sobre o processo de articulação do ensino de música no currículo escolar. Em um segundo momento, surgiu a necessidade de verificarmos como este processo estava ocorrendo em nossa região, além disto, investigarmos quais as compreensões dos Gestores da Educação sobre o ensino de música na Educação Básica, visto que, possivelmente, estas compreensões podem influenciar decisões e ações sobre as políticas públicas que são implementadas. Portanto, buscamos compreender como ocorrem os processos políticos para a articulação da lei 11.769/08 nos Sistemas Municipais de Educação da

¹ A definição deste termo será utilizada durante todo o trabalho ao nos referirmos aos Secretários de Educação e/ou Gerentes Setoriais responsáveis pelo processo de articulação da lei 11.769/08 nos Sistemas Municipais de Educação.

² Utilizaremos o verbo na primeira pessoa do plural a partir deste tópico, considerando a coletividade na construção da presente dissertação.

Microrregião de Blumenau, examinando seus efeitos, ou seja, a interpretação da lei 11.769/08 e as mudanças ocorridas dentro do contexto escolar a partir desta interpretação.

Um dos aspectos relacionados aos efeitos da lei 11.769/08 encontra-se no seu art. 3º, que preconiza que os Sistemas de Educação teriam três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas pela lei. Passado esse período, buscamos compreender quais foram os efeitos, dentro dos processos políticos realizados pelos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação, na articulação do ensino de música na Educação Básica.

Entendemos que as compreensões e ações dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação podem determinar os conteúdos, os profissionais e a estrutura curricular do ensino de música na Educação Básica. Frente ao exposto, portanto, definimos como objetivo geral analisar compreensões dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau sobre a lei 11.769/08 e sobre o ensino de música na Educação Básica. Como objetivos específicos, apresentamos:

- Mapear as formas de inserção do ensino de música no contexto escolar dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau;
- Compreender as relações que permeiam as compreensões e ações de política pública dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau para o ensino de música na Educação Básica;
- Analisar os efeitos da lei 11.769/08 nos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau.

A definição dos objetivos da pesquisa foi elaborada de forma que possamos compreender a articulação da lei nos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau. Entendemos que a relevância da pesquisa se apoia em dois aspectos: o primeiro consiste em apresentar o contexto do ensino de música na Educação Básica nos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau. O segundo trata da discussão sobre as articulações políticas da lei 11. 769/08. Percebemos que as discussões sobre a articulação da lei, referem-se apenas aos resultados sobre a presença ou não do ensino de música na Educação Básica. Dessa

forma, a presente pesquisa propõe-se analisar o processo político da Lei 11.769/08 por meio da abordagem do ciclo de políticas (BOWE et al., 1992).

1.3 REVISÃO DE LITERATURA

Após definirmos o objeto de investigação da presente pesquisa, iniciamos o levantamento de trabalhos que se aproximassem do tema com o recorte temporal entre 2008 e 2013. Este recorte se justifica pela aprovação da lei nº 11.769 em 2008. Procuramos nos ater às produções acadêmicas que contribuíssem para a fundamentação e compreensão das articulações do ensino de música nos Sistemas Municipais de Educação e das compreensões dos Gestores sobre o ensino de música.

A política educacional é um processo que engloba vários conceitos, revelando, em diferentes momentos históricos e contextos da organização social humana, suas distintas formas de ação, de dinâmicas que impulsionam as políticas educacionais em relação aos aspectos apresentados pelo mundo (MARTINS, 1994).

Sobre as políticas educacionais para o ensino de música na Educação Básica, identificamos na literatura da específica área, estudos que abordam este tema com diferentes perspectivas (PENNA 2010, 2008, 2007; FIGUEIREDO, 2013, 2010; DEL-BEN 2013, 2012, 2009; ARROYO, 2013a, 2013b, 2009). Apesar de diversos problemas identificados, como as divergências sobre o ensino de música no currículo ou como atividade extracurricular, a pequena presença de professores com formação específica em música atuando na Educação Básica, as pesquisas apresentam que a música está presente nas escolas.

Um dos desdobramentos originados com a aprovação da lei refere-se ao perfil do profissional habilitado para atuar com o ensino de música na Educação Básica. Del-Ben (2009) discute sobre o contrassenso do veto presidencial e o que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) preconiza como a formação necessária para atuar na Educação Básica. Penna (2008) comenta que mesmo um músico sabendo tocar, não tem a preparação adequada para

ensinar, pois o domínio do fazer musical não capacita ninguém para atuar nas escolas de educação básica.

Outro aspecto está relacionado a ausência significativa de professores com formação específica em música na Educação Básica, Del-Ben (2012) discute que isso ocorre não somente devido a legislação e suas imprecisões, mas também pela construção de uma imagem negativa da escola como espaço de atuação profissional. Figueiredo (2010) comenta que a falta de clareza nos documentos oficiais, como as denominações para a área, as concepções e os conteúdos sobre o ensino de música, contribuem para esta ausência.

Outro fator é apresentado por Penna (2010), que analisa o ensino de música no quadro geral do sistema de ensino brasileiro. A análise dos índices de evasão e repetência e de quem consegue ter êxito é prova de que a escola, ao mesmo tempo em que forma alguns, exclui outros. A autora comenta (p. 41) que o ensino artístico nas escolas “só pode ser eficaz para aqueles tiveram condições sociais necessárias para desenvolver uma competência prévia”, que tem pressupostos para o aprendizado formalizado.

O educador musical deve analisar o ensino de arte e de música na educação brasileira, conhecer os mecanismos de exclusão, compreender a reprodução das competências musicais para poucos, para poder construir o ensino de música como um processo pedagógico orientado para a democratização (PENNA, 2010).

Sobre as compreensões do ensino de música na Educação Básica, Del-Ben (2013) analisa o discurso de pesquisadores e estudiosos da área sobre o tema e relaciona com suas práticas pedagógico-musicais desenvolvidas.

Ao analisar o ensino de música na escola, Figueiredo (2010) identifica que o professor pedagogo, responsável por todas as áreas do conhecimento escolar nos anos iniciais, não inclui o ensino de música nas suas práticas por não sentir-se preparado. O mesmo resultado é observado nas pesquisas de Souza (2002) e Bellochio (2001). Contudo, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, onde são contratados professores com formação específica, Figueiredo (2010) comenta que são raríssimas as

escolas que possuem professores de todas as áreas artísticas atuando continuamente.

Segundo Figueiredo (2004) e Bellochio (2001), o professor pedagogo não atua com o ensino de música de forma introdutória por não ter recebido uma formação adequada. Entretanto, estes profissionais são solicitados a trabalharem o conhecimento de forma integrada nos anos iniciais, o que não deveria excluir a música.

Questões sobre a formação musical do professor pedagogo estão sendo discutidas em diversas pesquisas (Bellochio, 2000, 2001, 2004, 2008; Figueiredo, 2004; Sousa, 2002). Segundo os autores, a formação continuada é recomendada como possibilidade de desenvolver as habilidades pedagógico-musicais nos professores pedagogos. O fato desses profissionais não terem tido uma formação inicial adequada não pode justificar a ausência do ensino de música nos anos iniciais da Educação Básica, visto que se espera que estes profissionais continuem incorporando novos conteúdos em suas práticas.

Discussões sobre as políticas públicas no processo de implantação da lei 11.769 de 2008 e as compreensões sobre o ensino de música na educação básica, são abordadas por Sobreira (2008), que apresenta um ensaio sobre questões relacionadas à obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, abordando sobre o pequeno número de artigos sobre o tema nas Revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e em anais dos congressos, a participação de todos os envolvidos com o ensino de música escolar e a pluralidade de concepções sobre o tema. Além disto, as dificuldades para a implementação do ensino de música na educação básica, entre elas, a falta de docentes e a formação necessária. A autora ressalta a necessidade de parcerias entre as instituições formadoras e as escolas na busca por uma minimização dos problemas.

Figueiredo (2010) relata a situação do ensino de música na educação básica a partir da aprovação da Lei 11.769/08. O artigo descreve, sinteticamente, o processo de aprovação da lei em três aspectos: 1) os antecedentes legais e a necessidade de um aprimoramento da legislação para o ensino da música; 2) as ações políticas e a formação do grupo de trabalho

para a condução dessas ações; 3) os resultados do processo de inclusão e reflexões sobre os limites e perspectivas da lei.

A dissertação de Pereira (2010) apresenta um relato sobre a campanha “Quero Educação Musical na Escola”, analisando o processo histórico e político que culminou com a sanção da Lei 11.769/08. Este processo se inseriu na perspectiva histórica do ensino de música brasileira na educação básica como um movimento setorial da sociedade civil organizada, tornando-se possível devido às condições sociopolíticas contemporâneas. A pesquisa buscou identificar as condições objetivas que permitiram a ocorrência desta relação entre a sociedade civil e o poder legislativo.

A revisão apresenta que são diversas as compreensões sobre a política educacional para o ensino de música na Educação Básica, contudo, há ainda uma deficiência na formação do professor pedagogo, responsável pelo ensino de música nos anos iniciais da Educação Básica. A compreensão destes aspectos é fundamental nas discussões sobre o processo de articulação da lei 11.769/08, principalmente com os gestores educacionais, para que suas ações de política pública sejam articuladas conscientemente.

1.4 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação ficou estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta a parte introdutória da pesquisa, relatando os caminhos trilhados na trajetória pessoal e profissional do autor até o ingresso no Mestrado em Educação. A segunda parte da introdução contém a apresentação da pesquisa, a definição da pergunta de partida e dos objetivos decorrentes. A terceira parte apresenta a revisão de literatura das produções acadêmicas relacionadas ao tema da pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto histórico do ensino de música na Educação Brasileira, a partir das legislações educacionais e identificando compreensões do ensino de música em diferentes momentos da educação brasileira até o a aprovação da lei nº 11.769/08.

No terceiro capítulo apresentamos o ciclo de políticas proposto por Bowe et al. (1992) e analisamos os contextos de influência, da produção do texto e da prática da lei 11.769/08. Utilizamos os estudos de Figueiredo (2010) e Penna (2010), além de outros autores para dialogarmos e compreendermos os contextos da lei na Educação Básica.

No quarto capítulo apresentamos a metodologia, onde descrevemos os processos metodológicos abordados para a concretização desta pesquisa. Apresentamos sua natureza, o cenário de investigação e os sujeitos, os instrumentos de geração dos dados, além da metodologia de análise e interpretação dos mesmos.

No quinto capítulo apresentamos os dados e as análises sobre os contextos da prática da lei 11.769/08 nos Sistemas Municipais de Educação na Microrregião de Blumenau e as compreensões dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação sobre o ensino de música na Educação Básica. Por fim, nas considerações apresentamos uma síntese dos resultados obtidos e os apontamentos que inspiram novas possibilidades para pesquisa.

2 A LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar compreensões sobre o ensino de música na educação brasileira, a partir das legislações educacionais. Trata-se de uma breve retrospectiva da história que culminou na aprovação lei nº 11.769/08, no sentido de perceber, a partir de um contexto histórico mais amplo, o que acontece com o ensino de música na atualidade. Buscamos compreender quais as relações, historicamente construídas, permeiam nosso objeto de estudo, para que possamos ter uma visão mais ampla de sua complexidade. Frigotto (2011, p. 236-237) ao analisar estas relações, afirma que:

Qualquer que seja o objeto de estudo no campo das ciências humanas que queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural. Por outra parte tomá-lo não como um fator, mas como uma parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual se estabelecem mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade.

Ao analisarmos o ensino de música em diferentes contextos históricos, ciente de sua relação inseparável com toda estrutura e conjuntura histórica, implicou em analisarmos o objeto como parte de uma totalidade histórica e as mediações com particularidades ocorridas em cada período ou fato histórico, e que pode estar relacionada a determinadas universalidades com que o ensino de música é compreendido, na Educação Básica.

Dessa forma, podemos verificar as diversas funções do ensino de música no espaço escolar e as trajetórias do educador musical, no contexto histórico, nas legislações e nos sistemas educacionais de diferentes épocas (COSTA, 2010).

A análise das compreensões sobre o ensino de música na educação brasileira em todo o seu contexto histórico pode auxiliar o leitor na elucidação deste processo e contribuir para uma reflexão sobre o contexto de

influência da lei 11.769/08 (BOWE et al., 1992). Pois, neste contexto, há uma relação estreita entre os interesses e ideologias dos participantes deste contexto e que podem estar relacionados ao contexto histórico (WONFENBÜTTEL, 2009).

Ao identificarmos nas legislações brasileiras referência sobre o ensino de música para a Educação Básica, uma das primeiras que encontramos é o decreto nº 630 de 1851, aprovado por Dom Pedro II que estabelece o ensino de música e “exercícios de canto” para todas as séries das escolas primárias do Município da Corte (BRASIL, 1851, p.56), entretanto, o decreto não informava quais os conteúdos deveriam ser ministrados.

Outra referência do mesmo período é o decreto nº 1.331 de 1854, que estabelece para o ensino primário as “noções de musica e exercícios de canto” (BRASIL, 1854, p. 45). A lei estabelece a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, mas ganha ressonância para outros centros educacionais do Brasil.

Ao analisarmos o decreto nº 6.379 de 30 de novembro de 1876, que aprovava a criação de duas escolas normais no município da corte, identificamos que o ensino de música estava entre as disciplinas que seriam abordadas na formação dos professores. Entretanto, percebemos que o ensino de música apresentava apenas uma vertente: a música vocal. O curso, que tinha duração de três anos, distribuía o currículo musical em etapas: “1º ano [...] principios geraes, solfejo; 2º ano [...] solfejo, concerto de vozes; 3º ano [...] solfejo, concerto de vozes” (BRASIL, 1876, p. 1144).

No decreto nº 7.247 de 1879, que determina uma reforma no ensino primário, secundário e na escola normal, nas escolas do município da corte, identificamos que o ensino de música passou a abordar, na educação primária, a teoria musical com o ensino de “Rudimentos de música, com exercício de solfejo e canto”. Porém, na educação secundária, não havia a presença desse ensino, permanecendo a disciplina “Música vocal” na escola normal (BRASIL, 1879, p. 196).

No início da república, em 1889, a escola, de modo geral, passou por diversas transformações. Ao analisarmos o decreto nº 407 de 1890, identificamos que o curso da escola normal teria duração de cinco anos e

dentre as matérias do curso de Arte encontra-se presente a música com o objetivo de realizar a “leitura musical e estudo completo do solfejo, canticos escolares, moraes e patrioticos; córos; estado elementar do piano” (BRASIL, 1890a).

Nas escolas de primeiro grau, identificamos na análise do decreto nº 981 de 1890 que a disciplina “Elementos de música” permaneceu e incluiu-se a disciplina “Música” nas escolas de segundo grau. O mesmo decreto apresentou, ainda, os conteúdos ministrados na disciplina, com duas horas semanais, assim distribuídos nos anos escolares:

ESCOLA PRIMARIA DO 1º GRÃO (*sic*)

Curso elementar

CLASSE 1ª [...] Canticos escolares aprendidos de outiva.[...]

CLASSE 2ª [...] Canticos. Conhecimento e leitura das notas.[...]

Curso médio

CLASSE 1ª [...] Conhecimento das notas, compassos, claves. Primeiros exercicios de solfejo. Canticos.[...]

CLASSE 2ª [...] Revisão. Exercicio graduado de solfejo. Canticos.[...]

Curso superior

CLASSE 1ª [...] Revisão, com desenvolvimento dos elementos de arte musical. Exercicios de solfejo. Dictados. Canticos a unisono e em côro.[...]

CLASSE 2ª [...] Desenvolvimento do programma precedente. Solfejos graduados. Dictados. Córos.[...]

ESCOLA PRIMARIA DO 2º GRÃO

CLASSE 1ª [...] Elementos da arte musical. Solfejos graduados. Córos: 3 horas. [...]

CLASSE 2ª [...] Acustica - Som e sua propagação; echo; phonographo; diapasão, cordas vibrantes; escala musical.[...]

[...] Musica - Solfejos. Córos. Dictados: 1 hora[...]

(BRASIL, 1890b, p. 3474)

Ao analisarmos a estrutura curricular da disciplina proposta pelo decreto nº 981 de 1890, a reformulação da escola primária, bem como para a formação dos profissionais, identificamos que o objetivo do ensino de música estava além do aprendizado dos elementos constituintes da composição musical. No entanto, enfatizava o desenvolvimento da percepção auditiva musical, através da prática de exercícios de solfejo e do canto coral.

Na análise realizada por Fonterrada (2008, p. 210), o decreto nº 981 de 1890, foi um passo em direção ao ensino de música na Educação Básica, pois pela primeira vez passou-se a exigir a “formação especializada do

professor de música”. Outra característica desse período é que cada Estado da República tinha autonomia de estruturar sua forma de conduzir os conteúdos curriculares. Amato (2006, p. 148) ao analisar as estruturas das escolas públicas de São Paulo, no final do Século XIX, relata que a estrutura curricular “abrigava um rol imenso de disciplinas”, tinha espaço para a “leitura de música e canto”.

Souza (1992) ao investigar o processo de implantação do projeto pedagógico republicano, comenta como essas inovações permanecem até hoje, através da padronização e uniformidade do ensino simultâneo, na classificação dos alunos, na ordenação e planificação dos estudos, assim como no estabelecimento dos espaços e nos tempos específicos para as ações escolares.

Com a aprovação do decreto nº 19.890 de 18 de abril 1931, identificamos que o ensino de música mantinha-se obrigatório na 1ª, 2ª e 3ª série do ensino fundamental, contudo, apresentando uma nova nomenclatura: “canto orpheonico” (BRASIL, 1931, p. 6.945). O canto orfeônico conquistou um espaço significativo nas escolas brasileiras, pois, ao analisarmos o decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934, identificamos que:

[...] o ensino do Canto Orfeônico, como meio de renovação e de formação moral e intelectual, é uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo; [...] (BRASIL, 1934, p. 15.330).

A proposta do ensino do canto orfeônico, segundo Villa Lobos (1946, apud SOUZA, 1991, p.15): “deve inculcar o sentimento de cívico de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar”. O canto orfeônico tem como finalidade principal “educar e disciplinar”.

Souza (1992, p.13) ao realizar um estudo sobre a literatura do ensino de música na década de 1930, relata a afinidade que o canto orfeônico de Villa Lobos teve com os ideais político-ideológicos do regime Vargas e que “podem ser identificados em conceitos como ‘coletividade’, ‘disciplina’ e ‘patriotismo’”. A autora comenta que essa valorização de uma vivência musical coletiva estaria baseada numa relação irracional com a música, onde a experiência musical ficaria restrita a um significado emocional, o que

levaria ao desprezo ou a subvalorização do fator educativo no processo de vivência musical.

Para atender a demanda de escolas em todo o Brasil e realizar a transmissão dos valores ideológicos do Estado através desta proposta, criou-se o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, subordinado ao Departamento Nacional de Educação. Ao analisarmos o decreto 4.993 de 1942, identificamos que o Conservatório tinha como objetivo:

- a) formar candidatos ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário;
- b) estudar e elaborar as diretrizes técnicas gerais que devam presidir ao ensino do canto orfeônico em todo o país;
- c) realizar pesquisas visando à restauração ou revivescência das obras de música patriótica que hajam sido no passado expressões legítimas de arte brasileira e bem assim ao recolhimento das formas puras e expressivas de cantos populares do país, no passado e no presente;
- d) promover, com a cooperação técnica do Instituto Nacional de Cinema Educativo, a gravação em discos do canto orfeônico do Hino Nacional, do Hino da Independência, do Hino da Proclamação da República, do Hino à Bandeira Nacional e bem assim das músicas patrióticas e populares que devam ser cantadas nos estabelecimentos de ensino do país (BRASIL, 1942, p.17.353).

A proposta do Canto Orfeônico teve uma abrangência nacional sem comparação com qualquer outro modelo até então estudado de ensino de música e atingiu seu objetivo, que era instruir professores e alunos para um cântico cívico e disciplinador, mas que não aprofundava o ensino, nem para a performance e nem para uma prática didático musical adequada para a construção social do aluno. Essa proposta perdura até aproximadamente os anos de 1960 com a aprovação da LDB de 1961.

Ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961, verificamos que não há uma abordagem sobre a forma como o ensino de música na Educação Básica deve ser direcionado. A lei relata que nos dois últimos anos das séries iniciais, devem ser introduzidas as técnicas de “artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” e, no ensino médio, a oferta de “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961, p. 51).

Na análise da lei nº 5.692 de 1971, verificamos que não há nenhuma referência ao ensino de música, apenas a orientação do Art. 7º que torna “obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, p. 6.377). Subtil (2009, p. 1.232-1.233) ao analisar a legislação comenta:

A Lei 5692/71 de caráter economicista e promulgada no contexto autoritário da ditadura militar, vai criar mudanças quando estabelece a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos (art.7º), mas ao propor a *polivalência* como metodologia, fragmentou o conhecimento específico de cada área, em especial para o ensino de música e deu início a uma sistemática redução dessa área, pelos menos formalmente, nas escolas. Isso ficou mais sacramentado com a criação do Curso de Educação Artística pelo parecer do Conselho Federal de Educação n 1.284/73 com a pretensão de formar o *professor polivalente* em Artes Plásticas, Cênicas, Desenho e Música.

Ao considerarmos o parecer nº 1.284/73, verificamos que após a sua aprovação há uma transformação dos cursos de artes plásticas, desenho, teatro e música para o curso de educação artística, bem como a criação de novos cursos de licenciatura em educação artística de curta duração. Compreendemos que reflexos da LDB de 1971 permanecem presentes nas concepções sobre o ensino de arte no cotidiano escolar e nos cursos de formação.

Em 1987 foi realizado na Paraíba o I Simpósio Nacional sobre Problemática da Pesquisa e o Ensino de Música no Brasil, local onde aconteceram discussões sobre a capacitação dos profissionais e a necessidade da música ser inserida, novamente, no currículo escolar. O Simpósio também apresentou questões sobre as dificuldades dos ingressos nos cursos superiores pela ausência de um ensino de música em sua formação básica. Destes questionamentos e da necessidade da criação de um espaço fixo para debates e divulgação dos resultados de pesquisas, surge a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) com objetivo de agregar programas de pós-graduação, associações científicas, pesquisadores da área e professores (HUMMES, 2004). Sobre as

mudanças que ocorreram na área de estudos da música nos anos de 80 e 90, Bellochio (2000, p. 94) explica que:

[...] a partir dos anos 80, e especialmente a partir de 1990, passam a ocorrer transformações no quadro do ensino de Música no Brasil, tanto na escolarização formal quanto fora dela. Tais mudanças provêm dos trabalhos dos pesquisadores vinculados aos cursos de pós-graduação em Música, pela criação e fortalecimento de associações da área, pela realização de projetos de pesquisa e entrelaçamento acadêmico de pesquisadores (ver NOGUEIRA (1996), MARTINS (1996), BEYER (1996), OLIVEIRA (1995)). Entendo também que estudos na área de Educação em geral, sobretudo nos campos da Sociologia, Antropologia e Psicologia, também contribuíram para o fortalecimento de pesquisas na área específica de Música.

Compreendemos que a partir do esforço conjunto dos profissionais e o amadurecimento das pesquisas, a preocupação com o ensino de música na formação social dos alunos foi ampliando-se. Percebeu-se que a necessidade da criação de uma associação específica para os debates, discussões e divulgação de experiências e trabalhos desse ensino. Durante a realização do II encontro da ANPPOM, em 1991, instituiu-se a ABEM, com objetivo de representar, política e academicamente, o desenvolvimento do ensino de música no Brasil. A ABEM realiza encontros nacionais e regionais entre pesquisadores e profissionais ligados à área, além de publicar a revista com experiências e pesquisas da área, o material Música na Educação Básica e os Anais dos eventos (HUMMES, 2004).

O desenvolvimento de pesquisas na área do ensino de música e o fortalecimento das discussões entre pesquisadores e profissionais da área, além das inquietações com a legislação vigente que não define claramente como as linguagens artísticas devem estar presentes na Educação Básica, levaram diversas associações de Arte Educadores a encaminharem ao Ministério da Educação documentos solicitando que o ensino de Arte fosse reformulado. Bellochio (2000, p. 98) ao analisar o esforço destes pesquisadores e profissionais para a reformulação do ensino de Arte, explana:

A conquista das representações e associações dos educadores em arte foi a de ter assegurado, no texto constituinte da Lei 9394/96, o art. 26, parágrafo 2º, que estabelece: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Em consequência, o Documento 6 dos PCNs refere-se ao ensino da Arte para o primeiro e segundo ciclos no ensino fundamental, especificando que o mesmo deverá ser trabalhado na escola, a partir das áreas de Dança, Teatro, Artes Visuais e Música.

A partir da análise da lei 9.394/96, identificamos a divisão e a nomenclatura da educação escolar: “I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”. A lei define a disciplina Arte, extinguindo o nome Educação Artística, que tem como princípio a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, na organização de turmas com séries distintas para o ensino de “artes, ou outros componentes curriculares”, além dos objetivos da formação social mediante: “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996, p. 14).

A partir de 1997 o Ministério da Educação lançou uma série de documentos intitulados de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de constituir-se um “referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (BRASIL, 1997, p. 13). Penna (2010, p. 130) ao analisar os documentos explana:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ensinos fundamental e médio (Brasil, 1997a, 1998a, 1999), documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que, embora não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica, e têm sido utilizados pelo MEC como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos.

Em nossa análise, identificamos que o PCN (BRASIL, 1997, p. 13) apresenta como sua função:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e

recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Sobre sua razão de ser, o documento complementa:

[...] responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p. 13).

O PCN para o Ensino Fundamental está dividido em dois grupos: o primeiro para o 1º e 2º ciclo, referindo-se da 1ª à 4ª série, publicado em 1997; o segundo para o 3º e 4º ciclo, referindo-se da 5ª à 8ª série, publicado em 1998. O PCN apresenta volumes específicos para as áreas do conhecimento, dentre elas a Arte e ainda apresenta um volume direcionado aos temas transversais. Segundo Penna (2010, p.131, grifos no original):

Nos dois documentos para a área de Arte, são propostas quatro modalidades artísticas – artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), **música**, teatro e dança (demarcada em sua especificidade) –, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de **quais** linguagens artísticas, **quando** e **como** trabalhá-las na sala de aula.

Identificamos que o PCN apresenta uma proposta para o ensino de Arte, descrevendo de forma sucinta, o desenvolvimento histórico deste ensino no Brasil. Identificamos que na primeira parte, o documento apresenta conceitos teóricos e metodológicos sobre o ensino de Arte e sua função na formação do aluno:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam

um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 19).

Identificamos que o PCN apresenta uma proposta de ensino de Arte onde o aluno “poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro)” (BRASIL, 1997, p. 39). E ressalta: “Não estão definidas aqui as modalidades artísticas a serem trabalhadas a cada ciclo, mas são oferecidas condições para que as diversas equipes possam definir em suas escolas os projetos curriculares”. Compreendemos que o PCN recomenda que possa ser oferecido ao aluno o maior número possível de experiências nas linguagens artísticas e de forma aprofundada, “considerando a realidade concreta da escola”. Ao propor uma abordagem para o ensino de Arte dentro das diferentes modalidades artísticas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o PCN ressalta:

Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares (BRASIL, 1997, p. 41).

Dessa forma, compreendemos que a mudança de nomenclatura da disciplina não garantiu a presença do ensino de música na escola, dependendo da estrutura física e da formação profissional do docente para sua atuação. Ao analisar as orientações do PCN para o ensino de Arte, Bellochio (2000, p. 99-100) reflete sobre a forma como o ensino de música pode ser compreendida e comenta:

[...] a situação da Educação Musical se agrava, pois é uma das áreas do ensino de arte que, historicamente, tem demonstrado maiores problemas pela ausência de condições materiais e pela carência de profissionais habilitados ao seu ensino. Longitudinalmente, percebe-se que a demanda é maior do que a quantidade de licenciados habilitados ao ensino de Música na escola, mas, contraditoriamente, não há concursos

públicos para que os já licenciados em ensino de Música possam ser inseridos no mercado de trabalho, atuando em sua área de formação e, possivelmente, contribuindo para o redimensionar da área na escola.

Na segunda parte, o documento apresenta os conteúdos específicos para cada saber artístico, bem como critérios para suas abordagens em três eixos: comunicação e expressão, apreciação significativa e a linguagem como produto cultural e histórico. Com relação ao ensino de música, uma das compreensões apresentadas pelo documento, afirmam que (BRASIL, 1997, p. 54):

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história.

Porém, ao apresentar os direcionamentos para a sua concretização em sala de aula, especificamente nos primeiros anos do ensino fundamental, as terminologias e os objetivos estão descritos de forma complexa, impossibilitando seu entendimento por profissionais sem formação específica na área. O Ministério da Educação ao apresentar no documento (BRASIL, 1997, p. 54) que o professor pode realizar a “Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações”, preconiza que esteja disponível no espaço escolar uma diversidade de instrumentos, equipamentos e tecnologias para realização de atividades de experimentação, além de um profissional que domine as estruturas de uma composição ou arranjo e a técnica de improvisação. Bellochio (2000, p. 101) ao analisar os

conteúdos para o ensino de música dispostos no PCN Arte a partir dos três eixos, explana:

Quando são colocadas possíveis formas metodológicas como significativas para o desenvolvimento desses blocos, devido à complexidade dos mesmos, questiono-me se temos profissionais que possam desenvolver, a contento, tal orientação. Por vezes, a linguagem utilizada é tão complexa que somente especialistas podem entendê-la. E, temos tantos especialistas? Ao mesmo tempo, essa orientação, de certa forma linear, não estará minimizando alcances possíveis da área na educação escolar?

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento de orientação pedagógica para a Educação Infantil, também sem caráter obrigatório. O RCNEI está dividido em três volumes: Volume 1 – Introdução; Volume 2 – Formação pessoal e social; Volume 3 – Conhecimento de mundo. Ao analisarmos o documento, identificamos uma proposta detalhada para o ensino de música, sem estar vinculada ao ensino de Arte, dentro do volume “Conhecimento de Mundo” (BRASIL, 1998, p. 45-81).

Ao analisarmos o documento, compreendemos tratar-se de uma proposta que exige uma adequação das escolas, com professores especialistas no ensino de música, para dar conta desta proposta. Em sua análise sobre a proposta do RCNEI para o ensino de música. Penna (2010, p. 135-136) comenta:

No entanto, pela não obrigatoriedade deste documento e pelo próprio percurso histórico desse nível de ensino, acreditamos improvável a sua concretização em termos mais amplos. Como mostram Penna e Melo (2006), com base em pesquisa realizada em instituições municipais de educação infantil de Campina Grande/PB, são as professoras de classe que realizam atividades musicais, mesmo sem formação adequada (inicial ou continuada), baseando-se em grande parte na “tradição” das práticas pedagógicas deste nível de ensino. Desse modo, as atividades musicais não estão voltadas para objetivos propriamente musicais, pois visam, principalmente: a) acompanhar atividades cotidianas (lanche, oração, recreio, fila etc.); b) auxiliar o processo de alfabetização; c) acalmar e relaxar, através de audição ou canto; d) preparar

apresentações para os pais, relacionadas ao calendário de eventos comemorativos da escola.

Em 2000, o MEC lançou o PCN para o ensino médio, dividindo o documento em quatro partes: Parte I - bases legais que apresenta considerações sobre a LDB de 1996, sobre as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médios e sobre reforma curricular para o Ensino Médio, abordando a base nacional comum e a parte diversificada; Parte II - linguagens, códigos e suas tecnologias; Parte III - ciência da natureza, matemática e suas tecnologias e Parte IV - ciências humanas e suas tecnologias. Ao analisarmos o documento, identificamos a Arte como uma disciplina da área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, que integra a base comum. Penna (2010, p 131, grifos no original) ao analisar o PCN para o Ensino Médio explica:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino (Brasil, 1999) são bem mais sucintos e genéricos que os documentos para o ensino fundamental; o texto sobre Arte (como o de qualquer outra disciplina) não é muito extenso, além de que não inclui uma proposta específica para cada linguagem artística. Pretendendo uma progressão no processo pedagógico ao longo da trajetória escolar do aluno, o ensino médio deve dar “continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em **música, artes visuais, dança e teatro**, ampliando saberes para outras manifestações, como as **artes audiovisuais**” (Brasil, 1999, p. 169, grifo no original). Dessa forma, a proposta para o ensino médio mantém a multiplicidade interna da área, levando-a ainda mais adiante – com a referência às artes audiovisuais –, mas tampouco explicita como tornar viável a sua concretização na prática escolar cotidiana.

Compreendemos que, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, a forma como o ensino de Arte e a abordagem de suas diferentes modalidades são de responsabilidade de cada escola. Pois, essa flexibilidade leva em consideração dos diferentes contextos do país e a demanda de profissionais. Um dos exemplos é comentado por Figueiredo (2010, p. 3-4):

Cabe ressaltar que, a partir de 1996, no exercício de sua autonomia, diversos sistemas educacionais inseriram a música em seus currículos, como parte integrante da formação

escolar; é o caso de Florianópolis, em Santa Catarina, onde professores especialistas em música, e nas demais áreas artísticas, atuam na rede municipal de ensino, desde 1998 [...].

Verificamos que a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e do Referencial Curricular para a Educação Infantil, ampliaram-se discussões sobre o ensino de música na Educação Básica em todo o Brasil (PENNA, 2010).

Em oito de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação, na Câmara de Educação Superior, aprovaram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, elaboradas pela Comissão de Especialistas no Ensino de Música e proposta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Secretaria de Ensino Superior do MEC nos Pareceres 67/2003 e 195/2003. A resolução estabelece a organização do curso, o perfil do formando, os componentes curriculares, o estágio supervisionado, o sistema de avaliação, entre os demais aspectos que devem estar presentes no projeto pedagógico dos cursos.

Compreendemos que uma análise sobre as contribuições da lei 9.394/96 para o ensino de música e seus desdobramentos, alargam nossas compreensões sobre os contextos que levaram a aprovação da lei 11.768/2008 e sobre as compreensões a respeito do ensino de música apresentadas pelos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau.

3 O CICLO DE POLÍTICAS DA LEI 11.769/08

3.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

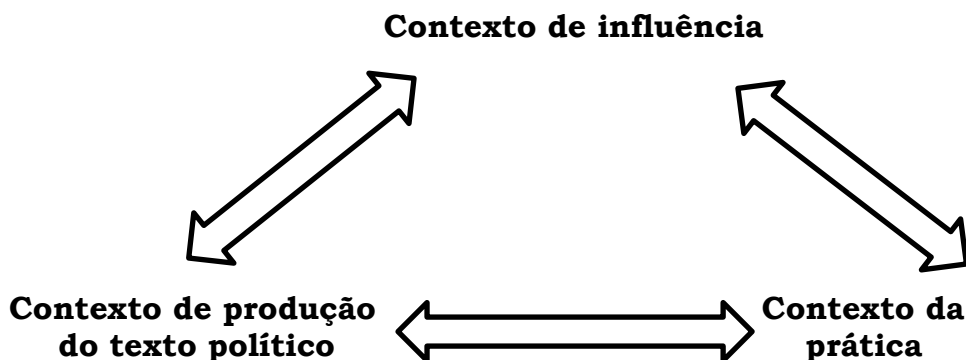
Para alcançarmos os objetivos da pesquisa optamos pelo referencial teórico-metodológico da abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball e Richard Bowe com a colaboração de outros pesquisadores (1992). A abordagem do ciclo de políticas enfatiza a análise dos processos micro políticos, a ação dos grupos de indivíduos que lidam com as políticas a nível local e suas articulações com os processos macro e micro de análise das políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

A abordagem propõe uma análise das políticas educacionais como um ciclo contínuo formado por três contextos principais: o primeiro analisa a trajetória histórica de construção das políticas educacionais denominado de contexto de influência; o segundo analisa os encaminhamentos políticos desde a proposta apresentada até a sanção presidencial denominada de contexto de produção de texto; o terceiro analisa as interpretações das políticas educacionais realizadas no contexto micro político denominado contexto da prática. Segundo Wolffenbüttel (2009, p.58, grifo da autora), os autores:

A fim de caracterizar o processo político, *Bowe et al.* (1992) propuseram, na abordagem inicial de sua teoria, uma representação heurística para todo o processo. Segundo os autores, essa representação foi o resultado do desenvolvimento de uma antiga formulação, considerando três contextos, quais sejam, o contexto da influência, o contexto da produção do texto político e o contexto da prática.

A análise sobre a caracterização de todo o processo político inicia levando em consideração estes três contextos, pois, para os autores, segundo Mainardes (2006, p. 50) “esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”. A inter-relação entre os contextos expressa por Bowe et al. (1992) ocorre do seguinte modo:

Figura 1 – Contextos de formulação de uma política



Fonte: Bowe et al., 1992, p. 20.

Em 1994, Stephen Ball expande o ciclo de políticas com mais dois contextos: o contexto dos resultados, que analisa os impactos da política educacional com as desigualdades existentes; o contexto de estratégia política, que identifica o conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas pela política investigada. Stephen Ball em entrevista concedida para Mainardes e Marcondes (2009, p. 304-305) destaca:

[...] o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas” [...].

A compreensão de cada um dos contextos do ciclo de políticas pode esclarecer como alguns direcionamentos para o ensino de música foram adotados pelos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau. Apresentamos de forma sucinta, uma abordagem sobre cada contexto.

O contexto de influência é o momento em que as “políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). É o contexto que um grupo de pessoas com interesses em comum se encontram para propor a reformulação de finalidades sociais da educação,

baseados nos seus princípios de ensino e de aprendizagem. É momento que estas proposições se concretizam, formando um discurso de base política, por vezes fomentado por grupos articuladores representativos.

O contexto de influência está diretamente relacionado com o contexto de produção de texto, que é o momento que a proposta assume a forma de um texto oficial, mas esta relação não é evidente ou simples. Segundo Mainardes (2006, p. 52):

[...] o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios.

A produção do texto político, segundo Bowe et al. (1992), é o resultado de disputas e acordos de grupos que atuam na produção dos textos, que competem para controlar a sua representação política. Deste modo, o resultado da produção do texto pode apresentar diversas interversões textuais e limitações materiais e de possibilidades que se refletem em consequências reais. Mainardes (2006, p. 53) interpreta:

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas.

O contexto da prática é momento em que o texto político é posto em ação e está sujeito a interpretações e que podem trazer alterações ao texto original. É o cenário que a política ganha forma dentro do contexto da Educação Básica, de acordo com a concepção do sistema de educação e do professor que atua em sala de aula, pois segundo Bowe et al. (1992, p. 22):

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc.

A aproximação com a abordagem do ciclo de políticas, proposto por Bowe et al. (1992) e Ball (1994), se justifica como uma visão de mundo sobre como o ensino de música na Educação Básica ocorre nos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau. Como metodologia analítica, não utilizaremos a análise do contexto dos resultados e do contexto de estratégia política proposta pelos autores. Algumas questões que norteiam estes dois contextos podem ser utilizadas nas análises, pois, segundo Ball, em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009, p. 306):

[...] eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado.

Compreendemos que ao analisarmos os contextos propostos pelos autores podemos relacionar as ações realizadas no macro contexto, que integram questões relacionadas com o sistema econômico, com as relações sociais nacionais e internacionais do Governo com as ações realizadas no micro contexto onde a implementação das políticas públicas se concretiza nas práticas escolares. A articulação do macro e do micro contexto possibilita a compreensão de como as teorias do Governo e da economia podem influenciar na elaboração e na construção de políticas educacionais e nas práticas educativas. Dessa forma iniciamos apresentando algumas reflexões sobre o contexto de influência e o contexto de produção do texto

que culminaram na aprovação da lei 11.769/08. Entendemos que esta reflexão pode auxiliar-nos na compreensão das informações geradas pela pesquisa.

3.1.1 O contexto de influência da lei 11.769/08

As reflexões sobre as legislações dos anos de 1970, com a criação da Educação Artística e dos anos de 1990, com a atual LDB, possibilitam uma compreensão do ensino de Arte com nas diferentes modalidades artísticas por um único professor. Os PCN para o Ensino Fundamental e Médio abordam o ensino de música, como parte do currículo da disciplina Arte, sem uma garantia formal de sua presença no cotidiano escolar dependendo, exclusivamente, das condições de recursos humanos e pedagógicos de cada escola. Em sua análise sobre a legislação para o ensino de música na Educação Básica, Penna (2010, p. 136-137) explica:

De acordo com os termos normativos das décadas de 1970 e 1990, entre a Educação Artística e a Arte, as diferenças mais significativas, nos vários Parâmetros Curriculares Nacionais, não envolvem diretamente a música, mas dizem respeito à maior abrangência, em relação às artes plásticas, das artes visuais e audiovisuais, e ainda à demarcação da dança como modalidade específica, aspectos que não nos cabe aqui discutir mais longamente. No que concerne ao campo próprio da música, a maior diferença entre esses dois momentos históricos encontra-se nas indicações para a formação do professor: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Brasil, 2004a), que têm caráter obrigatório, passando, portanto, a normatizar a formação docente.

Compreendemos que as normatizações para a formação docente na área de música, com a aprovação das Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Música, são um reflexo das compreensões sobre a formação do professor que a LDB de 1996 apresenta. O que representa uma compreensão diferente do professor polivalente em Arte que a LDB de 1971 definia.

Outra diferença entre os anos de 1970 e 1990 está na concepção sobre a função da arte na educação. A Educação Artística de 1971 apresentou posteriormente as propostas da arte-educação dos anos de 1980, que abordam a expressão pessoal, a liberdade criativa e a demonstração das emoções, deixando de lado os princípios de organização das linguagens artísticas e as técnicas para o fazer artístico. O PCN enfoca conhecimentos da arte e a sua abordagem através do fazer, apreciar e refletir, como eixos norteadores do processo de ensino e aprendizagem (PENNA, 2010). Sobre o ensino de música no PCN, a autora comenta:

[...] todos esses documentos curriculares englobam, em Arte, diversas linguagens artísticas, dentre ela a música. Quanto a esta, os vários Parâmetros revelam uma concepção de música bastante aberta, que abarca a diversidade de manifestações musicais, em todos os campos de produção (erudito, popular, da mídia), apontando para a integração da vivência musical do aluno no processo pedagógico, que tem como objetivo último ampliá-la em alcance e qualidade.

Compreendemos que o ensino de música, nesta concepção, trata-se de uma proposta complexa pela sua abrangência e aprofundamento de conteúdo. Contudo, este avanço nos cursos formadores e uma abertura nas compreensões para o ensino de música na educação básica abriram espaço para as discussões sobre a relevância deste ensino na formação do aluno. Este contexto pode ter contribuído para o início das discussões que levaram à aprovação da lei 11.769/08. Segundo Figueiredo (2010, p. 3):

Este quadro diversificado da presença da música na educação básica foi um dos grandes impulsionadores do processo político que envolveu a proposição e a aprovação da lei que recebeu o número 11.769/2008. De certa maneira, esta nova lei, poderá contribuir para um entendimento preciso sobre a presença da música no currículo escolar.

Em 2004, o governo federal realizou uma videoconferência entre dez estados com a participação de músicos, compositores, produtores, artistas, educadores e outras pessoas envolvidas com a cultura e a música, com o objetivo de construir uma política nacional para a música. Álvares (1999, p.

60) explana que resultado desta conferência foi a criação do Fórum de Mobilização Musical, onde o tema “inclusão da música no currículo escolar” recebeu destaque.

Em 2006, criou-se o Grupo de Articulação Parlamentar (GAP), ligado à Frente Parlamentar Pró-Música no Congresso Nacional, idealizado por um grupo de músicos profissionais e coordenado pelo músico Felipe Radicetti. O GAP, preocupado com questões apresentadas nas reuniões promovidas pelo Ministério da Cultura (MINC) sobre o papel da música na sociedade, abriga diversas entidades civis ligadas à música. O objetivo da Frente Parlamentar Pró-Música era expor uma pauta de reivindicações e propostas para a construção de uma relação próxima com as Comissões Permanentes da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

Uma das realizações do GAP foi a promoção do Seminário Música Brasileira em Debate. O Seminário apresentou quatro mesas temáticas: Música, Identidade e Inclusão social; Música: Economia e Política Internacional; O poder legislativo para a transformação do setor e o poder do setor da música para a transformação do indivíduo e do País; Educação Musical e Difusão.

Um dos resultados do Seminário foi o agendamento de uma Audiência Pública na Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal, para apresentação de uma pauta com propostas apontadas pelo GAP que solicitavam: a) alterações na lei de Direito Autoral; b) diversidade de programação nas rádios; c) mudanças nas eleições da Ordem dos Músicos do Brasil; d) a imediata inclusão do ensino de música na Educação Básica. A partir do seminário, o GAP criou um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de reforçar a representatividade do grupo junto ao legislativo. Sobre o GT Pereira (2010, p.53) argumenta:

O GT concluiu por reivindicar a elaboração um Projeto de Lei, que alterasse a redação da LDBEN e que, claramente, se referisse às especificidades do ensino das artes, e que garantisse a presença, na escola, da educação musical, juntamente com as outras especificidades como teatro, artes visuais e dança, sem ambiguidades.

Compreendemos que as motivações que levaram o GAP a iniciar as discussões sobre a música, sobremaneira, o ensino de música no espaço escolar foi um dos principais aspectos do contexto de influência (BOWE et al., 1992). A criação do GT, onde pessoas com interesses em comum se encontraram com o objetivo de propor a reformulação das finalidades do ensino de música na Educação Básica, caracterizam este contexto. Sobre as ações do GT na fase de preparação para a audiência pública, Figueiredo (2010, p. 3) relata:

Diversas ações foram empreendidas a partir de 2006 junto à Comissão de Educação do Senado Federal; tais ações se desdobraram em mobilizações de entidades, músicos e educadores musicais em prol da aprovação de uma lei que incluísse a música na escola de forma clara e objetiva. Audiência pública no Senado, reuniões com parlamentares, encontro com o Ministro da Educação e com assessores do MEC e do MINC, eventos diversos por todo o país, deflagração de uma campanha nacional pela educação musical escolar são algumas das ações desenvolvidas pelo GT.

A audiência pública ficou marcada para o dia 22 de novembro do mesmo ano. Cada participante tinha 15 minutos para fazer sua exposição sobre o tema, justificando as problemáticas da ausência do ensino de música na Educação Básica. Ao final da Audiência, o então Presidente do Senado, Roberto Saturnino, solicita ao Senador Cristovam Buarque a elaboração de um Projeto Lei para ser apresentado e discutido na Comissão Permanente de Educação para a inclusão da música como disciplina obrigatória no currículo escolar (PEREIRA, 2010).

Compreendemos que a audiência pública foi o momento em que as proposições apresentadas pelo GT se concretizaram, onde o discurso fomentado pelo grupo de articuladores do GAP formou um discurso de base política. A audiência pública em que o contexto de influência do GT passa a assumir a forma de um texto oficial, dando início ao contexto da produção do texto da lei 11.769/08.

3.1.2 O contexto da produção do texto da lei 11.769/2008

A compreensão do processo de produção do texto político, segundo Bowe et al. (1992) é o resultado de disputas e acordos de grupos que atuam na produção dos textos, que competem para controlar a sua representação política. Deste modo, o resultado da produção do texto pode apresentar diversas intervenções textuais e limitações materiais e de possibilidades que se refletem em consequências reais. A reflexão sobre o contexto de produção da lei 11.769/08 auxiliará numa compreensão das possibilidades que a lei e das suas consequências.

Com o resultado da Audiência Pública, o presidente da Comissão de Educação solicitou ao GAP, mais especificamente ao GT de Educação Musical que elaborasse e encaminhasse à Comissão, uma proposta com sugestões, nos termos da lei, que fossem consideradas mais adequadas. O GT reuniu-se e criaram normativas para a construção de uma proposta clara e representativa para a área. Sobre a proposta, Pereira (2010, p. 66) relata:

A proposta inicial para o texto era de que a música seria um componente curricular obrigatório - ou disciplina obrigatória. Uma questão suscitada e extensamente debatida no encontro da ABEM realizado em São Paulo em 2007, foi se essa redação traria, de fato, alguma mudança, já que não se falava em disciplina ou componente. A Prof. Dra. Luciana Marta Del Ben redige então o texto final do setor com as proposições discutidas. Em um primeiro Artigo, dois incisos para incidirem e alterarem a redação original do parágrafo 2º do 1º Artigo, a saber: I – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º. II – O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. Um segundo Artigo, dotando um prazo de implementação para os sistemas de ensino, e um terceiro validando a Lei para a data de sua publicação.

Compreendemos que a decisão de apresentar uma proposta para o ensino de música como um conteúdo obrigatório do componente curricular, evitaria, em um primeiro momento, maiores discussões sobre questões ligadas ao processo de obrigatoriedade desse ensino no currículo da Educação Básica. Pois, após a aprovação das alterações na LDB, poderia

haver espaço para uma ampla discussão sobre a forma de implementação deste ensino.

A proposta foi encaminhada para a Comissão de Educação, que encaminhou para a Consultoria Legislativa do Senado para apreciação e, posteriormente, para a Comissão de Constituição e Justiça, para verificação de aspectos legais, entretanto, a proposta fora contemplada na íntegra. A proposta, encaminhada para votação, ficando conhecida como Projeto de Lei do Senado (PLS) 343 de 2006, sendo encaminhado para tramitação e votação na própria Câmara de Educação.

Após a aprovação o documento, foi encaminhado para Câmara dos Deputados em janeiro de 2008, para que fosse analisado pelas Comissões de Educação e Cultura, Constituição e Justiça e Cidadania, em caráter de urgência, para aprovação. O Projeto de Lei (PL) recebeu o número 2.732. Segundo Pereira (2010), a tramitação pela Câmara dos Deputados fora mais complicada, pois não houve o envolvimento de nenhum deputado federal na elaboração da proposta. Apesar dos contratempos, o relator do PL, o Deputado Frank Aguiar concluiu o relatório e encaminhou para Comissão de Educação e Cultura para a aprovação. E seu relatório (BRASIL, 2008, p. 02) o Deputado ressalta:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já obriga o ensino de arte na educação básica, entretanto, frequentemente as escolas não valorizam a arte como essencial ao processo pedagógico, o que se revela na contratação de profissionais não qualificados, na diminuta carga horária, no menosprezo pelo conteúdo de arte em relação às disciplinas tradicionais. Além disso, a maior parte das escolas opta pela contratação exclusiva de professores de educação artística, reduzindo significativamente o potencial do contato pedagógico dos estudantes com a música.

O deputado finaliza:

Não obstante as barreiras a serem superadas, será extremamente interessante e rico restabelecer o ensino da música como prática pedagógica em todos os níveis da educação básica. Não há dúvida de que a educação pela música contribui para a formação integral do ser humano e para o despertar de uma cultura democrática de valorização

da diversidade, da sensibilidade, da tolerância e da cidadania. Esperamos, com a implementação da presente proposta, avançar na conquista de maior qualidade para a educação brasileira e contribuir, ainda, para valorizar e difundir a riqueza e a diversidade da nossa cultura musical. Ante o exposto, o voto é pela aprovação do Projeto de Lei nº 2.732, de 2008. Sala da Comissão, em 21 de maio de 2008. Deputado FRANK AGUIAR

Após as considerações, o PL foi aberto para votação e aprovado com unanimidade. O PL segue para a Comissão de Constituição e Justiça e para Comissão de Cidadania da Câmara dos Deputados para análise e, no dia 28 de junho, é aprovado com unanimidade. Seguindo os prazos legais a Câmara dos Deputados encaminha para o Senado o ofício autorizando o envio para a sanção presidencial. No dia 05 de agosto o Senado Federal encaminha o ofício para a Casa Civil e aguardo o prazo previsto de 15 dias para a sanção da lei pelo Presidente. Pereira (2010, p. 99) relata o contexto final da sanção presidencial:

A CE do Senado, onde se originou o Projeto de Lei, esteve inteiramente envolvida nas comunicações com a Casa Civil, e no fim da tarde do dia 16 de agosto, sexta-feira, a CE comunicou ao GAP que a Senadora Ideli Salvati (PT/SC), por telefone, declarou oficialmente que a Lei havia sido sancionada com veto ao Artigo 2º. A Lei recebeu o no. 11.769/2008 e foi publicada no Diário Oficial da União em nome do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, na segunda-feira, dia 18 de agosto de 2008.

Verificamos que o contexto de produção do texto da lei 11. 769/08 apresentou, interpretações divergentes sobre como o ensino de música na Educação Básica deveria acontecer. O trabalho do GT criado pelo GAP e com o apoio incondicional da ABEM, esclareceu para os envolvidos como os procedimentos para a efetivação desse ensino na Educação Básica poderia ser encaminhado. A compreensão desta dinâmica nos esclareceu como o contexto de produção do texto da lei envolveu um número grande de profissionais preocupados com a formação dos alunos e cientes da contribuição do ensino de música para essa formação.

3.2 O CONTEXTO DA PRÁTICA DA LEI 11.769/08

Com a aprovação da lei, houve uma ampliação dos estudos sobre o ensino de música e sobre a “legislação educacional brasileira; a diversidade musical e suas implicações para a educação musical na escola; a música nas escolas integrada ao currículo; e a formação de professores de educação musical” (MENDONÇA 2011, p. 4).

Ao analisarmos os enfoques gerados pela lei, percebemos sua contribuição, não somente no sentido da inclusão do ensino de música na Educação Básica, mas também nos diversos aspectos que precisam ser discutidos e aprofundados sobre o ensino das linguagens artísticas na escola. Segundo Figueiredo (2010, p. 4):

Concretamente a lei representa um avanço para a educação musical no Brasil, já que estabelece a presença da música no currículo escolar de forma inequívoca. [...] O texto da lei traz a música como conteúdo obrigatório, “mas não exclusivo” (BRASIL, 2008: art. 1º), indicando que outras artes também devem fazer parte da formação escolar.

Todavia, mesmo antes da aprovação da lei, há exemplos de diferentes contextos que através de articulações locais, asseguraram o ensino de música, dentro do espaço curricular, na Educação Básica. Como o exemplo já mencionado de Florianópolis (SC) (FIGUEIREDO, 2010), há o exemplo de São Carlos (SP), João Pessoa (PB) e algumas escolas estaduais de Goiânia (GO) (PENNA, 2010). Compreendemos que, mesmo tratando-se de exemplos isolados, estas ações apresentam possibilidades que podem ser eficazes diante da diversidade de situações educacionais brasileira. Figueiredo (2010, p.4) afirma que “compete aos sistemas educacionais, exercendo sua autonomia, elaborar seus projetos políticos pedagógicos, onde as artes devem ser inseridas”. Contudo, para que o ensino de arte, em específico o ensino de música, seja inserido de forma expressiva, as compreensões sobre a área devem ser revistas no currículo escolar.

Estamos vivenciando o contexto da prática da lei 11.769/08 e com ele há diversas possibilidades para o ensino de música. Conforme

analisamos, trata-se de uma transição histórica para o ensino de música na Educação Básica. Portanto, é de extrema relevância identificar os efeitos das determinações legais dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau, neste processo de implementação da lei (BOWE, et al., 1992). Em sua análise sobre a implantação da lei 11.7869/08, Penna (2010, p. 141, grifo no original) comenta:

Entretanto, é importante ter consciência de que as leis e outros dispositivos regulamentadores não são dotados de uma “virtude intrínseca” capaz de realizar mudanças na organização e na prática escolar (Saviani, 1978, p. 193). Nesse sentido, não cabe esperar que essa nova lei gere *automaticamente* transformações na prática pedagógica cotidiana. A realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis.

Dessa forma, para analisarmos o contexto da prática, proposto por Bowe et al. (1992), é necessário identificarmos as formas como o texto político é incorporado nos Sistemas Municipais de Educação e como ele reflete-se na prática escolar. Este é o momento em que a lei é posta em prática e está sujeita a interpretações que podem variar de acordo com as experiências, valores e interesses dos profissionais que atuam diretamente com a lei.

A lei 11.769/08 apresenta no seu art. 2º, que o ensino de música seria ministrado por professores com formação específica na área, porém através da mensagem presidencial número 622, publicada no mesmo dia de aprovação da lei (BRASIL, 2008, p. 1), o artigo foi vetado, pois:

É necessário esclarecer a expressão ‘formação específica na área’. Isto pelo fato de a música ser no Brasil prática social com diversos profissionais praticantes reconhecidos em todo o País sem formação acadêmica ou oficial. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Verificamos, neste texto, que a compreensão do então Presidente da República, orientado pela sua assessoria, estaria direcionada para a prática

instrumental, visto que um “profissional praticante”, sem formação acadêmica estaria habilitado para atuar neste ensino. Na análise sobre a formação pedagógica dos músicos, Penna (2007, p. 51) comenta sobre a concepção de quem é músico é educador, está baseada na ideia de que “não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente”. Em sua análise, Figueiredo (2010, p. 4) argumenta:

Apesar do avanço que a legislação pode trazer, ainda restam diversas questões sobre a educação musical na escola a partir da nova lei. A questão do professor adequado para ensinar música na escola ainda não está definida com toda a clareza necessária, pois a lei 11.769/2008 é genérica; cabe aos estados e municípios, estabelecerem os detalhes desta questão. A prática polivalente para o ensino das artes ainda está muito presente nos sistemas educacionais brasileiros e, para vários deles, a nova lei não acrescenta modificações.

A compreensão do ensino de Arte de forma polivalente presente nos Sistemas Educacionais brasileiros é um exemplo de que as normativas da LDB de 1971 ainda não foram superadas e, mesmo estando em vigor uma nova legislação (LDB, 1996, Lei 11.769/08), não há garantias de que o ensino de música será ministrado por um professor habilitado. Figueiredo (2010) cita o exemplo da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, quando o Diretor de Educação Básica afirma que a lei 11.769/08 não muda as ações da Secretaria, pois a música fará parte da disciplina de Arte, como já vinha sendo feito e continuará sendo ministrada por “professores de artes em geral” (ALÃO, 2009, p. 3 apud FIGUEIREDO, 2010, p.4). Vale ressaltar que a lei 9.394/96, apresenta em seu art. 62º:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 22).

Verificamos que a lei informa que a formação de professores para atuarem na Educação Básica dar-se-á por meio de cursos de licenciatura e,

para atuar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental será oferecida à nível Médio. Entretanto, a própria lei apresenta em seu art. 63º que as instituições de ensino superior devem ofertar:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 23).

Compreendemos que a lei 9.394/96 apresenta uma nova modalidade de formação para os professores da Educação Infantil. Entretanto, a redação do art. 61º da LDB de 1996 fora alterada pela lei 12.014/09, define como profissionais da Educação Básica:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Ao analisarmos esta lei, compreendemos que o profissional que poderá atuar na Educação Básica, pode ter uma formação em nível médio, técnico ou superior em áreas pedagógicas ou afins. Ao tratar sobre o ensino de Arte, em especial o ensino de música, como conteúdo obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, a lei não estabelece qual profissional estaria habilitado para atuar com este ensino. Figueiredo (2004, p. 55–56) ao analisar a formação dos professores generalistas, define:

Professores generalistas são aqueles que atuam nos primeiros anos escolares, ou seja, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Em diferentes sistemas educacionais, assim como na literatura, são utilizadas várias denominações para esse profissional: não especialista, unidocente, docente, professor de classe, professor regente, e outros. Apesar da variação de nomenclatura esse profissional é compreendido como sendo aquele responsável pela educação

de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares.

Portanto, o professor generalista é o responsável por todas as áreas do currículo escolar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os professores especialistas em música, segundo Figueiredo (2004, p.56), são “aqueles que freqüentaram cursos específicos de licenciatura em música, são considerados por muitos como sendo os profissionais mais adequados para o ensino de música no contexto escolar”. As formações acadêmicas para o ensino das artes seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, específicas para cada linguagem artística: Música (BRASIL, 2004a), Dança (BRASIL, 2004b), Teatro (2004c) e Artes Visuais (BRASIL, 2009). Portanto, um professor licenciado em Artes Visuais não estaria preparado para ensinar música, nem o professor de música está apto a ensinar dança (FIGUEIREDO, 2010). O autor comenta ainda que:

Não existem diretrizes para a formação em educação artística e isto deve ser considerado para que os sistemas educacionais contratem profissionais específicos em cada linguagem artística. É fundamental que se desconstrua esta ideia de que arte é um coletivo que deve ser ensinado por um único profissional, ainda que seja salutar as suas interfaces com outros campos do conhecimento (FIGUEIREDO, 2010, p. 5).

Compreendemos que o professor generalista e o professor especialista são os profissionais que estão habilitados para atuar com o ensino de música. Entretanto, a indefinição e ambiguidade possibilitadas por esta pluralidade, assim como acontecia com a Educação Artística estabelecida em 1971, estabelecem ao ensino de Arte diferentes interpretações (PENNA, 2010). Ao analisar o papel do professor responsável pelo ensino de música, Figueiredo (2010, p. 5) assevera:

A nova lei não defende a presença do educador musical, assim como não defende qualquer outra especificidade com relação ao professor das demais áreas que compõem o currículo escolar. Portanto, a nova lei deve ser entendida à luz da LDB de 1996, que indica claramente a obrigatoriedade de curso de

licenciatura para aqueles que desejam ser professores da educação básica. Deveria ser óbvio, ao analisar o artigo 62 da LDB de 1996, a presença de profissionais específicos para atuarem com as diferentes áreas do conhecimento: espera-se um professor licenciado em matemática para ensinar matemática; espera-se um profissional habilitado em língua portuguesa para ser professor de português; com a música não pode ser diferente, pois existem profissionais que são habilitados especificamente nesta área em cursos de licenciatura. É importante deixar claro que estas considerações são feitas para os profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo que os anos iniciais são, na maioria dos casos, responsabilidade dos professores pedagogos.

Contudo, mesmo que disponibilizássemos no currículo escolar a disciplina Música, verificamos que a presença de professores licenciados em música atuando na Educação Básica é muito pequena (PENNA, 2008). Acrescenta-se a este fato a compreensão de um professor polivalente para o ensino das artes ainda ser muito presente nos Sistemas Educacionais brasileiros. Esta compreensão é evidenciada nos documentos de concursos públicos. Este aspecto é discutido por Figueiredo (2010, p. 6):

[...] diversos concursos públicos têm contribuído para a permanência da polivalência nas escolas, mantendo a expressão Educação Artística nos editais, exigindo a graduação em Educação Artística (AMAZONAS, 2009; BAHIA, 2007; MATO GROSSO, 2006). Esta problemática dos editais vem se configurando em diversos contextos e representa um grande obstáculo para a inserção da música na escola, na medida em que é preciso criar novas vagas para que os profissionais da área de educação musical possam se dispor a atuar na educação básica.

O autor analisa que as questões relacionadas aos concursos públicos para o ensino de arte, música e seus conteúdos estão sendo discutidas em pesquisas que evidenciam a falta de clareza dos documentos oficiais. O que, de certa forma, contribui para a ausência do ensino de música na Educação Básica (FIGUEIREDO, 2010).

Compreendemos que os documentos norteadores do ensino de música na Educação Básica, apresentam imprecisões que comprometem a presença deste ensino no currículo escolar. Um exemplo está relacionado

aos projetos extracurriculares que ofertam o ensino de música dentro do espaço escolar, muitas vezes realizados por profissionais sem a licenciatura em música, que atendem um grupo reduzido de alunos. Figueiredo (2010, p. 7) em sua análise, apresenta:

Em diversos contextos, os músicos atuam nas atividades de contra turno, através de corais, bandas, oficinas de instrumentos e outros projetos, que certamente contribuem para a inserção da música na escola. Mas se o que se pretende é o acesso democrático ao ensino de música na escola, é preciso compreender a necessidade de atividades curriculares com música.

O autor aborda, em sua análise, a compreensão da cidade de Porto Velho (RO), onde um edital da secretaria municipal de educação prevê a contratação de instrutores de música por instrumento ou atividade musical para atuarem no período extracurricular, mesmo não havendo o ensino de música no período curricular. Entretanto, os profissionais contratados, não têm formação acadêmica, pois, segundo o município “tanto professores quanto instrutores são considerados educadores” (PORTO VELHO, 2009 apud FIGUEIREDO, 2010, p. 5).

Contudo, faz-se necessário uma reflexão sobre a presença do ensino de música em atividades realizadas no contexto extracurricular e extraescolar, mantidas pelos Sistemas Municipais de Educação. Compreender estas modalidades de ensino e suas especificidades pode esclarecer o seu papel numa formação global do aluno, na diversidade cultural e na interdisciplinaridade (PENNA, 2006). Segundo a autora:

[...] os projetos educativos extra-escolares, com finalidade social, têm mostrado a validade, no ensino das artes, das funções contextualistas – tais como o desenvolvimento da auto-estima, da autonomia, da capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, além de um pensamento mais flexível –, discutidas por Almeida, C. M. (2001), com base em exemplos de práticas pedagógicas escolares. Muitas vezes, tais projetos articulam essas funções contextualistas, voltadas para a formação global dos alunos, com o domínio do fazer artístico, inclusive como alternativa de profissionalização. Convém salientar que o domínio da linguagem e dos procedimentos técnicos envolvidos no fazer artístico são meios

necessários à própria expressão (pessoal e artística) [...] (PENNA, 2006, p. 37).

A autora ressalta que projetos educativos extraescolares não são homogêneos ou uniformes, realizando práticas bastante distintas. Enquanto em alguns projetos há uma superação da oposição entre o essencialismo e o contextualismo, outros transferem para esses espaços práticas tradicionais do fazer musical, sem preocupações com os aspectos pedagógicos. Sobre como as atividades extraescolares pode abordar o ensino de música a autora compreende que deve ser:

Uma prática pedagógica embasada numa concepção de música suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade leva ao diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade, sendo capaz de contribuir para a expansão (em alcance e qualidade) da experiência artística e cultural de nossos alunos. O diálogo entre diferentes práticas culturais, artísticas e musicais é, portanto, essencial para o crescimento de todos, para evitar não só a tentação do etnocentrismo, mas também os riscos do folclorismo ou da guetização (PENNA, 2006, p. 39).

Comprendemos que um diálogo entre as diversas manifestações musicais como parte do processo pedagógico, pode promover a troca de experiências e uma ampliação do universo cultural do aluno. Dessa forma, os projetos extraescolares podem ser uma rica possibilidade de apresentar essas diversidades aos alunos.

Questões sobre o contexto da prática da lei devem ser analisadas, pois sua concretização, como a contratação de profissionais, a adequação curricular e os conteúdos da disciplina a serem ministrados dependem dos Sistemas de Educação (estaduais e municipais), que apresentam contextos específicos (BALL., 1994). A partir desses micros contextos, a lei 11.769/08 está sujeita a interpretações que podem trazer alterações ao texto original, como apresentamos nestas reflexões. O cenário em que essa política ganha forma é a Educação Básica. Nosso estudo tem como um dos objetivos identificar como essa política ganha forma na Microrregião de Blumenau e como os Gestores Municipais compreendem o ensino de música na Educação Básica, pois nas suas compreensões “partes do texto político

podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas e réplicas podem ser superficiais” (BOWE, et al., 1992, p. 22).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesse capítulo apresentamos a contextualização teórica a respeito da pesquisa e sua natureza, a justificativa, o cenário de investigação, a caracterização dos sujeitos, os instrumentos escolhidos para a geração de dados, os procedimentos e as categorias de análises.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

O campo da pesquisa social apresenta diversas discussões sobre as peculiaridades entre a pesquisa quantitativa e qualitativa. Bauer, Gaskell e Allum (2008, p. 22-23) afirmam que “a pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar dados. Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais”. Para os autores, a proposta mais comum da pesquisa quantitativa é o levantamento de opiniões, enquanto que para a pesquisa qualitativa a proposta mais conhecida é a entrevista em profundidade. Apesar da diferença entre os tipos de pesquisa, os autores discutem e encontram subsídios que superam as polêmicas envolvendo os dois tipos de pesquisa.

A pesquisa qualitativa tem sido objeto de estudo na investigação social. O que indicava a *priori* uma abordagem qualitativa para a nossa pesquisa, pois de acordo com Bresler (2007, p. 8) a pesquisa qualitativa envolve, necessariamente a:

- 1) Descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos; 2) observação em ambientes naturais que, comparada com abordagens tradicionais experimentais, apresenta pouca intervenção; 3) ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador; e 4) validação da informação através de processos de triangulação.

Dessa forma, o fenômeno a ser investigado pode ser descrito detalhadamente, considerando sua complexidade e não linearidade. Entendemos que as compreensões e ações dos gestores dos sistemas municipais de educação se redefinam e criam novos pressupostos frente às

novas experiências apresentadas no cotidiano educacional. A neutralidade é impossibilitada, tanto pelos procedimentos da pesquisa, quanto pelas características do fenômeno a ser observado.

Compreendemos que a pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, modelo indicado em função do objetivo proposto, conduzindo para a análise das compreensões dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação. Por outro lado, a necessidade de compreender, de forma mais abrangente como se configura o ensino de música nos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau, gerou a necessidade da elaboração de uma abordagem quantitativa.

A utilização da teoria analítica proposta por Bowe et al. (1992) justifica-se por apresentar possibilidades de interpretação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos, considerando, de forma mais abrangente, as variáveis associadas além dos componentes de um acontecimento, assim como suas relações e interrelações. Nesse sentido, a pesquisa mescla de forma interrelacionada e complementar os procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório-interpretativo, tendo-se o pressuposto de que as duas abordagens “podem e devem ser aplicados dentro de uma unidade epistemológica sem cair em contradição metodológica” (QUEIROZ, 2006, p. 94).

Diante das definições, concordamos com Freitas (2002) que, para um trabalho de campo ser mais produtivo, seria adequado iniciarmos a investigação a partir de um período exploratório que, em nosso caso, corresponde à primeira etapa da pesquisa. Precisávamos aprender, num ensaio investigativo, como nos aproximar do objeto de estudo pretendido.

Buscamos uma estratégia, sem perder o foco no aprofundamento das questões centrais que norteiam o objetivo geral da pesquisa. Para alcançar essa perspectiva, mesmo no campo das ciências humanas, o pesquisador necessita medir, pesar e contar tudo aquilo que é passível de quantificação, pois, assim pode-se fazer uma análise mais pormenorizada dos contextos sociais que visa interpretar (MITCHEL, 1987).

4.2 O UNIVERSO DA PESQUISA

Apresentamos ao leitor o universo da pesquisa, com o propósito de elucidar informações do contexto geográfico, institucional e social no qual a pesquisa foi inserida. O universo da pesquisa social envolve necessariamente um campo de ação, onde o pesquisador entra em contato com ambiente natural dos sujeitos de sua pesquisa. É o local onde o pesquisador realiza o seu trabalho de campo. É o espaço onde ele registra o que está acontecendo e “aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 13). Segundo Geertz (1979, p. 241) o trabalho de campo refere-se:

Ao estar dentro do mundo do sujeito, não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, não como um fim em si, mas porque isso abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação.

O universo da pesquisa são os Sistemas Municipais de Educação pertencentes aos municípios da Microrregião de Blumenau. A escolha desse universo de pesquisa deu-se pelo fato de encontrar-se dentro da área de atuação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e por ser a região de atuação dos pesquisadores, facilitando a visita aos campos de ação dos sujeitos escolhidos para participarem da pesquisa. Apresentaremos, no tópico a seguir, o nosso cenário de investigação.

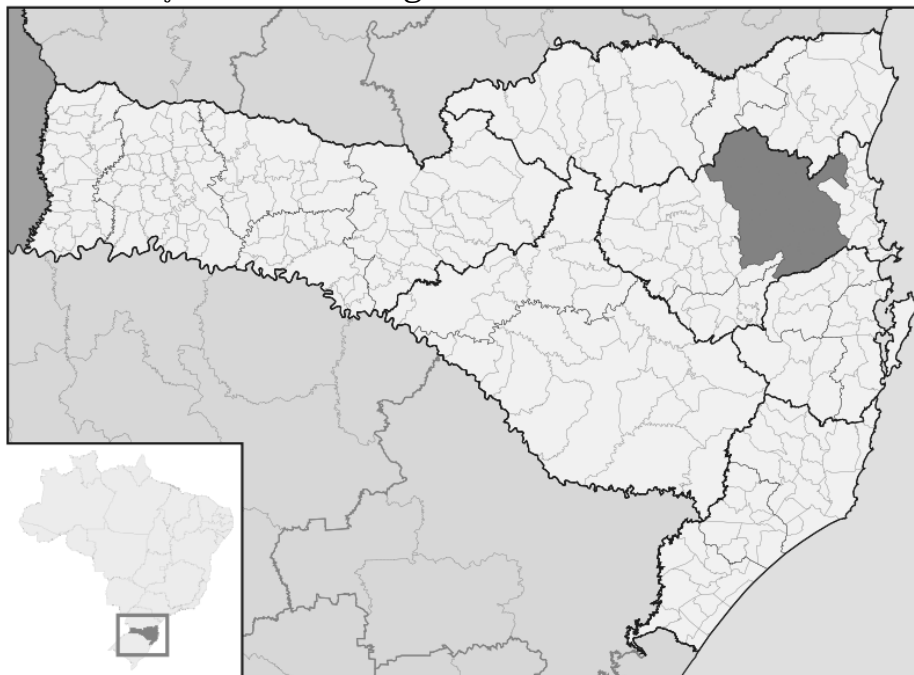
4.2.1 A Microrregião de Blumenau

Segundo o Artigo 25, § 3º da Constituição Federal Brasileira (1988), regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões, são constituídas por agrupamentos de municípios limítrofes, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estabeleceu para fins estatísticos e para formulação e monitoramento de políticas

públicas, com base em similaridades econômicas e sociais, a divisão dos estados brasileiros em microrregiões. Buscamos essa definição para delimitar nosso campo de estudo e, dessa forma, determinar uma amostragem do ensino de música na Educação Básica do Estado de Santa Catarina.

O Estado de Santa Catarina está situado na região Sul do Brasil, próximo aos principais mercados econômicos do país e dos países pertencentes ao MERCOSUL. O estado está dividido, de acordo com o IBGE, em seis mesorregiões (Oeste Catarinense, Serrana, Norte Catarinense, Vale do Itajaí, Grande Florianópolis e Sul Catarinense) e em vinte microrregiões (Araranguá, Blumenau, Campos de Lages, Canoinhas, Chapecó, Concórdia, Criciúma, Curitibanos, Florianópolis, Itajaí, Ituporanga, Joaçaba, Joinville, Rio do Sul, São Bento do Sul, São Miguel D'Oeste, Tabuleiro, Tijucas, Tubarão e Xanxerê). A microrregião de Blumenau é uma das 20 microrregiões do Estado, conforme figura 2, abrangendo parte do planalto cristalino, sendo cortada pelos rios Itajaí-Mirim, Itajaí-Açu e seus afluentes.

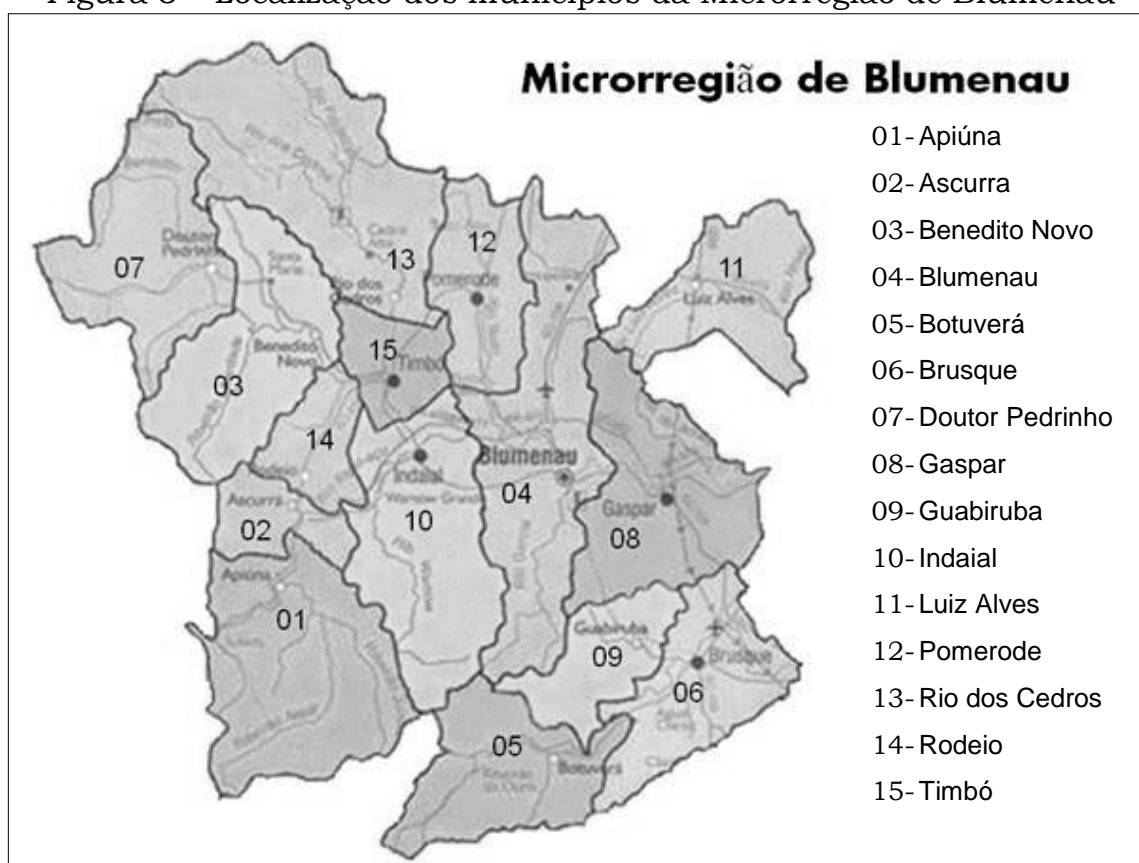
Figura 2 – Localização da Microrregião de Blumenau em Santa Catarina



Fonte: <http://pt.wikipedia.org> (Acesso: 19/04/2013)

A microrregião de Blumenau é constituída por quinze municípios: Apiúna, Acurra, Benedito Novo, Blumenau, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Luiz Alves, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó, conforme figura 3, que, juntos, respondem por aproximadamente 12% do (PIB) de Santa Catarina, segundo a Secretaria de Estado do Planejamento (2012). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) dos municípios pertencentes a essa Microrregião, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2002), possui uma média de 0,821 pontos. A população total estimada pelo IBGE (2005) dessa microrregião é de 613,6 mil habitantes distribuídos em uma área total de 4,75 mil km², correspondendo a uma densidade demográfica de 129,2 hab./km².

Figura 3 – Localização dos municípios da Microrregião de Blumenau



Fonte: http://www.inf.furb.br/obeb/historia_novo/vale1.html (Acesso: 19/04/2013)

A Microrregião de Blumenau, bem como todo o Vale do Itajaí é conhecida como Vale Europeu. Com a imigração alemã para a região, a

partir da segunda metade do século XIX, foram constituindo-se cidades como Blumenau, Brusque, Pomerode entre outras que possuem, até hoje, grande influência da cultura germânica na arquitetura, culinária, idioma e festas típicas. Posteriormente, outras influências européias chegaram à região como a italiana em Botuverá, Rodeio, Ascurra e proximidades; Austríacos em Luiz Alves; Poloneses em Apiúna, Benedito Novo e Indaial (PAIS, 2010).

Segundo Campos (2005, p. 14-15), a responsabilidade com a educação abrange o Poder Executivo Federal, Estadual e Municipal, contudo “cabe ao município regulamentar a educação básica quando tiver sistema de ensino próprio. Quando isso não acontecer, a responsabilidade cabe ao Estado. A união deverá participar oferecendo apoio técnico e financeiro aos Estados e Municípios”. Segundo a LDB 9.396 (1996, p. 15) no seu art.11, os municípios são responsáveis por:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;
- VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

O art. 11 da LDB 9.394/1996 apresenta, ainda, no seu parágrafo único, que os sistemas municipais de educação podem optar em se integrar ao sistema estadual de ensino compondo um sistema único de Educação Básica. Considerando que é competência do poder municipal a oferta dos Anos Iniciais e o Ensino Fundamental da Educação Básica, os dados relativos à pesquisa referem-se às escolas públicas dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau.

4.2.2 Os Gestores dos Sistemas Municipais de Educação

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, a definição dos critérios para a seleção dos sujeitos que compõem o universo da pesquisa é algo primordial, pois esta seleção interfere diretamente na qualidade das informações que irão contribuir para a análise mais ampla do objeto investigado. Segundo Duarte (2002, p. 141):

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

Após a definição dos sujeitos da pesquisa outro ponto a ser apresentado para a delimitação metodológica foi o número de sujeitos que fizeram parte do quadro de entrevistados. O que é difícil determinar, em um primeiro momento, pois, por se tratar de 15 municípios que compõem a Microrregião de Blumenau, podemos ter como resultado 15 compreensões para o ensino de música na Educação Básica pelos Sistemas Municipais de Educação.

Utilizamos o método comparativo constante desenvolvido por Glaser (1978) e apresentado por Bogdan e Biklen (1994), pois, por se tratar de uma pesquisa que mescla dados quantitativos e qualitativos, a coleta de dados quantitativos pode apresentar situações-chave ou acontecimentos recorrentes que podem constituir uma categoria a ser estudada. A partir dos dados, podemos identificar a diversidade de compreensões para o ensino de música na Educação Básica, criando categorias a serem exploradas, descrevendo e justificando cada incidência para apresentar as categorias principais emergentes da amostragem coletada. O método apresentado constitui-se em uma forma de controlar a amplitude da geração de dados quantitativa e auxilia nos estudos de múltiplos locais simultaneamente com relevância teórica ao objeto pesquisado. A pesquisa qualitativa possui

características e finalidades específicas que segundo Bauer, Gaskell e Allum (2008, p.69):

Não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. O objetivo é maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social.

Após a apresentação das concepções sobre a construção do *corpus* da pesquisa, a limitação do tamanho do *corpus* cabe ao bom senso do investigador baseado nos critérios após a coleta de dados quantitativos, mas principalmente ao tempo e recursos disponíveis.

Os Sistemas Municipais de Educação são constituídos pelas Secretarias Municipais de Educação que, segundo Libâneo (2007, p. 247), “devem administrar seus sistemas de ensino, podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem às suas peculiaridades”. São os Sistemas Municipais de Educação que administram as escolas municipais de Educação Básica, bem como definem as bases legais para as práticas pedagógicas realizadas nestes espaços educacionais.

4.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para alcançarmos os objetivos da primeira etapa da pesquisa foi utilizado um questionário que gerou dados quantitativos. Isto se deu a partir de necessidade de identificar como os Gestores dos Sistemas Municipais de Educação articulavam o ensino de música na Educação Básica, abrangendo a totalidade de municípios da Microrregião de Blumenau. Por questões metodológicas e de tempo, investigamos apenas escolas da rede pública municipal, excluindo-se da pesquisa as escolas privadas e da rede pública estadual.

Foram investigados os 15 Sistemas Municipais de Educação que fazem parte da Microrregião de Blumenau. Estes foram selecionados por apresentar a maior parcela da população possível na área de abrangência da pesquisa, ou seja, a maior totalidade de escolas encontradas. Neste sentido,

pretendíamos mapear o ensino de música nas escolas e identificar formas de inserção do ensino de música nos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau. O instrumento utilizado para esta etapa da geração dos dados foi um questionário com perguntas abertas, o que permitiu uma análise quantitativa e estabeleceu um panorama geral do contexto.

A segunda etapa foi caracterizada pela imersão nas compreensões dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação, responsáveis pela articulação do ensino de música. Para alcançarmos este objetivo, foram aplicadas questões abertas sobre como o ensino de música é aplicado nos Sistemas Municipais de Educação no mesmo questionário da primeira etapa.

As perguntas do questionário variaram quanto ao grau de estruturação, mas centradas nos tópicos determinados pelas questões gerais que nortearam a pesquisa. O questionário construído para a pesquisa teve como base as perguntas apresentadas por Günther e Lopes (1990), porém as questões foram adaptadas no sentido de atingir os objetivos da pesquisa. A primeira parte compreendeu dados de identificação do sujeito, como nome e função do gestor e número de escolas da rede. A segunda parte compreendeu dados de identificação do ensino de Arte na rede como o número de professores de Arte e a formação acadêmica destes profissionais. A terceira parte consistiu na identificação das atividades relacionadas ao ensino de música no currículo escolar e no extra escolar. A quarta e última parte identifica as compreensões dos gestores sobre o ensino de música na Educação Básica e como este ensino é articulado nos Sistemas Municipais de Educação.

4.4 METODOLOGIA DE GERAÇÃO DE DADOS

Após a construção dos instrumentos de geração de dados, iniciamos o contato com os Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau. O primeiro contato foi realizado por telefone, entre os dias 15 e 19 de abril de 2013, identificando os Gestores responsáveis pela articulação do ensino de música em cada um dos Sistemas Municipais investigados.

Neste primeiro contato, informamos os objetivos da pesquisa e a solicitação para o envio do questionário por e-mail. Estipulamos com os gestores o prazo de 20 para o retorno dos questionários preenchidos.

Com o vencimento do prazo estipulado, nenhum questionário havia sido entregue. Um novo contato por telefone foi realizado, entre os dias 05 e 09 de maio de 2013, e praticamente todos os Gestores informaram não haver tempo para o preenchimento dos questionários por motivos de agenda ou esquecimento. Por se tratar de um questionário com perguntas relativamente curtas, tentamos o seu preenchimento por telefone, porém a maioria dos gestores optou pelo preenchimento através de um contato pessoal. Os agendamentos das vistas ficaram marcados entre os dias 17 de maio e 12 de julho, com horários previamente apontados e lembrados com cinco dias de antecedência, tanto por parte dos pesquisadores, como por parte dos gestores, para evitar imprevistos, devido a distância entre as cidades.

Os agendamentos foram realizados de acordo com as proximidades das cidades, para que a visita a uma cidade estivesse entrelaçada à visita de outra cidade, com uma folga média de três horas entre uma visita e outra, calculados para evitar atrasos e permitir traslados.

Na primeira visita, a expectativa sobre a recepção foi grande, tanto por parte dos gestores quanto do pesquisador, pois se tratava de abordar um assunto considerado delicado por esses. Porém, após uma conversa inicial, descontraída, percebeu-se que a pesquisa iria proporcionar um avanço nas discussões e um fomento nos municípios para a articulação do ensino de música.

As conversas ocorreram dentro das Secretarias Municipais de Educação e o preenchimento dos questionários superou nossas expectativas, contando com o total apoio dos gestores para a disponibilização de informações adicionais. Apenas uma secretaria municipal solicitou um prazo maior para a coleta das informações solicitadas, devido as questões administrativas. Portanto, concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p.115) que a abordagem objetiva em nossa pesquisa se tornou mais eficaz, pois nela “o investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem consigo”. Deste modo, o retorno dos questionários com o

devido preenchimento ocorreu dentro do prazo estipulado, com 100% dos questionários preenchidos.

4.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a finalização da geração dos dados, passamos para a etapa da organização e análise. Iniciamos tabulando as informações preenchidas nos questionários, verificando similaridades nas compreensões apresentadas. Para isso, conferimos códigos para os questionários, atribuindo de forma aleatória a sigla G (de 1 até 15), preservando a identidade dos participantes e dos Sistemas Municipais de Educação. Dessa forma, construímos as tabelas com os dados quantitativos.

A primeira etapa da análise apresenta características da amostra referentes à distribuição dos docentes em Arte nos Sistemas Municipais de Educação. A segunda etapa apresenta os dados referentes ao mapeamento do ensino de música nos Sistemas Municipais de Educação. Após a construção dos dados quantitativos, relacionamos os mesmo com os dados qualitativos para uma reflexão mais aprofundada. As análises qualitativas aconteceram apoiadas na literatura especializada, apresentada na parte inicial desta dissertação.

As categorias foram estabelecidas a *posteriori*, baseadas nas análises do contexto da prática, proposto por Bowe, et al. (1992), a saber: a) o ensino de música escolar, realizado por docentes com formação específica; b) o ensino de música escolar, realizado por docentes sem formação específica; c) o ensino de música extraescolar; d) escolas sem o ensino de música.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados é a etapa da pesquisa que organiza sistematicamente as transcrições das entrevistas, os questionários e as demais informações que foram acumuladas no processo de geração dos dados. Tem como objetivo ampliar a compreensão destes e permitir a apresentação para outras pessoas sobre as questões encontradas.

A análise dos questionários será apresentada em três etapas. A primeira apresenta características da amostra da pesquisa referentes aos docentes em Arte nos Sistemas Municipais de Educação. A segunda etapa apresenta os dados referentes ao mapeamento do ensino de música nos Sistemas Municipais de Educação. A etapa final apresenta a relação dos dados quantitativos com os qualitativos para a análise das compreensões dos Gestores sobre o ensino de música na Educação Básica.

Consideramos necessário retomar a questão da pesquisa para apresentarmos os procedimentos metodológicos do presente trabalho: Quais as compreensões dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau sobre a lei 11.769/08 e o ensino de música nas escolas? O objetivo geral decorrente foi analisar compreensões dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau sobre a lei 11.769/08 e o ensino de música nas escolas.

5.1 RESULTADOS DA PESQUISA

A partir dos dados gerados pela pesquisa, identificamos que o número total de escolas de Educação Básica dos Sistemas Municipais da Microrregião de Blumenau é de 466 escolas, incluindo-se os centros de educação infantil. O tamanho de cada rede de ensino varia de acordo com o tamanho do município. No caso da Microrregião de Blumenau há Sistemas Municipais considerados de pequeno porte até Sistemas Municipais considerados de grande porte, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Número de escolas de educação básica por município

Município	Escolas de Educação Básica
Apiúna	15
Ascurra	05
Benedito Novo	39
Blumenau	166
Botuverá	05
Brusque	59
Doutor Pedrinho	05
Gaspar	33
Guabiruba	05
Indaial	13
Luiz Alves	05
Pomerode	12
Rio dos Cedros	10
Rodeio	11
Timbó	06
TOTAL	466

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

O total de docentes que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau, segundo o censo educacional do INEP (2012), é de 3.462, conforme Tabela 2. Os dados sobre os docentes referem-se tanto aos docentes concursados, bem como os docentes em contrato temporário.

Tabela 2 – Número de docentes na educação básica por município

Município	Docentes
Apiúna	64
Ascurra	25
Benedito Novo	50
Blumenau	1.552
Botuverá	377
Brusque	48
Doutor Pedrinho	14
Gaspar	268
Guabiruba	158
Indaial	362
Luiz Alves	65
Pomerode	168
Rio dos Cedros	50
Rodeio	68
Timbó	193
TOTAL	3.462

Fonte: Censo Educacional- INEP (2012)

O total de alunos matriculados nos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau, segundo o censo educacional do INEP (2012), é de 61.239 alunos, distribuídos de acordo com a Tabela 3:

Tabela 3 – Número de alunos matriculados por município

Município	Matrículas
Apiúna	968
Ascurra	263
Benedito Novo	444
Blumenau	27.332
Botuverá	225
Brusque	8.627
Doutor Pedrinho	242
Gaspar	5.290
Guabiruba	2.780
Indaial	5.785
Luiz Alves	891
Pomerode	3.593
Rio dos Cedros	845
Rodeio	852
Timbó	3.102
TOTAL	61.239

Fonte: Censo Educacional- INEP (2012)

Com base nestes dados, podemos identificar a dimensão estrutural de cada Sistema Municipal de Educação e, dessa forma, tentar compreender como algumas questões de ordem econômica, social e política podem influenciar nas ações de política pública para o ensino de música.

5.1.1 Os docentes em Arte

Buscamos identificar, inicialmente, o número total de professores que atuam com a disciplina Arte nas escolas de Educação Básica da Microrregião de Blumenau. Investigamos a formação acadêmica dos professores de Arte que atuam nos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau, com o intuito de identificar a ocupação dessa disciplina por professores licenciados em música. A Tabela 4 apresenta o número de professores de Arte (concurados e contratados temporários), por sistema municipal de educação.

Tabela 4 – Número de docentes em arte por município

Município	Professor de Arte
Apiúna	03
Ascurra	02
Benedito Novo	01
Blumenau	218
Botuverá	-
Brusque	31
Doutor Pedrinho	01
Gaspar	07
Guabiruba	13
Indaial	31
Luiz Alves	05
Pomerode	08
Rio dos Cedros	02
Rodeio	01
Timbó	14

Fonte: Dados da Pesquisa (2014)

A Tabela 5 apresenta as formações acadêmicas por linguagem, em Educação Artística e na coluna outros professores, categorizamos professores com formação em outras áreas, em processo de formação e sem formação.

Tabela 5 - Formação dos professores de arte por município

Município	Ed. Artística	Música	Cênicas	Visuais	Outros
Apiúna	03	-	-	-	-
Ascurra	01	-	01	-	-
Benedito Novo	01	-	-	-	-
Blumenau	130	18	10	40	-
Botuverá	-	-	-	-	-
Brusque	19	02	01	08	-
Dr. Pedrinho	01	-	-	-	-
Gaspar	01	-	-	-	-
Guabiruba	11	01	-	01	-
Indaial	15	04	-	02	10
Luiz Alves	01	-	02	01	01
Pomerode	05	01	-	02	-
Rio dos Cedros	-	-	-	-	02
Rodeio	01	-	-	-	-
Timbó	07	03	-	03	02

Fonte: Dados da Pesquisa (2014)

Os dados nos revelam que 91,72% das escolas da Microrregião de Blumenau possuem o ensino de Arte ofertado no currículo escolar da Educação Básica. Este resultado é alcançado pelo fato de existirem professores atuando em mais de uma escola. Identificamos que, na maioria dos Sistemas Municipais de Educação, a formação acadêmica dos professores de Arte se deu a partir do curso de Educação Artística. Outro aspecto é a presença de professores sem formação acadêmica ou em formação, atuando na Educação Básica.

Existem lacunas em alguns Sistemas Municipais de Educação para o preenchimento de vagas para profissionais atuarem com a disciplina Arte, que podem estar relacionadas com questões geográficas, econômicas e sociais. Este não é o foco da nossa pesquisa, porém que podem nos indicar como as políticas educacionais podem estar relacionadas ao ensino de música.

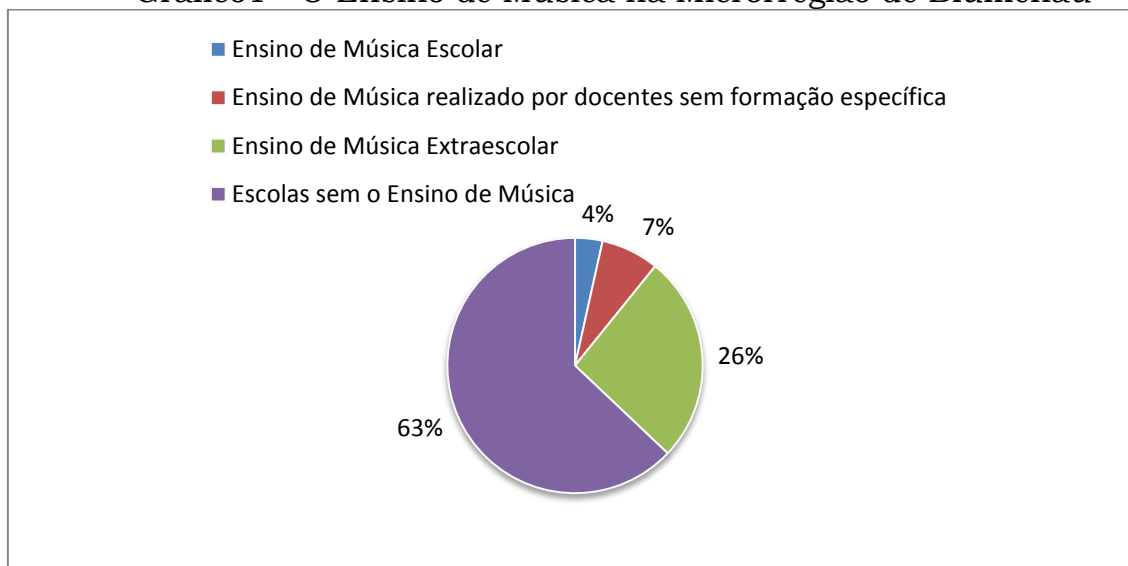
5.1.2 O Ensino de Música nos Sistemas Municipais de Educação

A partir dos dados gerados na primeira etapa da pesquisa, buscamos mapear o ensino de música nos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau. A partir das informações originadas juntamente com os Gestores que articulam (concretizam) o ensino de música nas escolas, identificamos como se configura o ensino de música nos Sistemas Municipais de Educação e como elas estão relacionadas às políticas públicas. Para preservar as identidades de nossos entrevistados, informamos ao leitor que utilizamos a letra G e a numeração de 1 a 15 para identificá-los, numerados aleatoriamente.

Apresentamos a seguir as categorias construídas a *posteriori* a partir da análise dos dados. As categorias estão apresentadas em uma distribuição percentual na totalidade de escolas de Educação Básica dos Sistemas Municipais de Educação (conforme Gráfico 1). A distribuição percentual contribui para a visualização geral do ensino de música nos Sistemas Municipais de Educação como se propõe a presente pesquisa. Contudo, a

análise de cada Sistema Municipal de Educação é pertinente, para inferirmos resultados sobre as micropolíticas realizadas.

Gráfico1 - O Ensino de Música na Microrregião de Blumenau



Fonte: Dados da Pesquisa (2014)

Utilizamos como fundamentação teórica para a construção das categorias, as indicações apresentadas por Libâneo (2007), sobre os campos de atuação pedagógica: o escolar, onde ocorre toda a atividade pedagógica dentro do espaço escolar (curricular e extracurricular) e o extraescolar, onde ocorrem as atividades pedagógicas fora do espaço escolar, mas administradas pelas Secretarias Municipais de Educação.

5.1.2.1 Escolas sem o ensino de música

Definimos como categoria “Escolas sem o ensino de música”, as escolas de Educação Básica que não possuem nenhum tipo de atividade relacionada à música, segundo os gestores, o que corresponde a 63% do total de escolas de Educação Básica da Microrregião de Blumenau. Consideramos esse um dado alarmante, pois praticamente, 42.687 alunos da Microrregião de Blumenau não têm contato com atividades musicais dentro do contexto escolar.

Compreendemos que um dos motivos para a falta de oferta do ensino de música na Educação Básica pode ter relação com o que ocorre no Sistema Municipal de G1 (2014, p. 2), na qual 100% das escolas não oferece esse ensino no contexto escolar, pois possuem: “[...] *dificuldades para contratação de professores em todas as áreas do ensino.* [...]”. Entendemos que diversos fatores, como localização geográfica, questões sociais e econômicas podem influenciar a realidade deste Sistema de Ensino, entretanto, estes aspectos não serão analisados. Contudo, discussões sobre a capacitação e a necessidade da música ser inserida no currículo escolar vêm sendo apresentadas desde o final dos anos de 1980 (COSTA, 2010).

Uma das possibilidades para reduzir a ausência do ensino de música pode estar relacionado a compreensão do professor responsável por este ensino, entendendo-o este profissional de forma mais abrangente. Se os professores pedagogos que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que são responsáveis por todas as áreas do currículo escolar (FIGUEIREDO, 2004), abordassem o ensino de música, a compreensão de que não há como ofertar este ensino poderia ser revista. Não queremos questionar a formação inicial destes professores, entretanto, conforme a LDB (BRASIL, 1996), esta poderia ser uma possibilidade plausível para que o contexto da prática da lei 11.796/08 fosse aplicado, pois, conforme Bellochio (2001, p. 41) afirma:

Acredito que a profissionalização de professores dos anos iniciais de escolarização, devido à sua complexidade, deve estar localizada em cursos superiores de Pedagogia. Essa profissionalização deve ser realizada como um processo eminentemente inserido no contexto escolar, em que teoria e prática possam ser construídas reflexivamente, ao longo do tempo de duração do curso.

Outro aspecto relacionado à ausência do ensino de música identificado na pesquisa está relacionado ao número de professores com formação específica em música que atuam na disciplina Arte (conforme tabela 5), visto que essa é uma possibilidade de consolidar o ensino de música no currículo escolar.

Este dado evidencia que a presença de professores licenciados em música na Educação Básica é reduzida. O mesmo resultado é observado nos estudos de Penna (2002) sobre a situação do município de João Pessoa (PB). A autora explica que parece haver uma preferência dos professores de música, em atuarem nas escolas de música do que nas escolas de Educação Básica, ou seja, em detrimento do ensino de música no currículo da disciplina Arte, que tem maior abrangência social. Esse aspecto, segundo a autora, coloca em cheque a concepção de que a presença do professor de música na escola acontece pela falta de espaço ou reconhecimento do valor do ensino de música. Outro aspecto relevante e que pode estar relacionada à ausência de professores de música na Educação Básica diz respeito à falta de clareza nos documentos oficiais para os concursos públicos para área de Artes (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2010).

A construção de políticas educacionais que compreendam as peculiaridades de cada município é um a caminho ser seguido para que o ensino de Arte e todas suas linguagens possam, realmente, serem efetivas na formação do aluno durante sua vivência escolar.

5.1.2.2 Ensino de música extraescolar

A partir da análise dos dados definimos como categoria: “ensino de música Extraescolar”, ações do ensino de música, tais como: aulas de prática instrumental (violão, percussão, instrumentos de sopro, etc.), técnica vocal, coral, fanfarra e banda, ações oferecidas pelos Sistemas Municipais de Educação fora do espaço escolar, como em Centros Culturais ou projetos realizados em espaços próximos das escolas, representando 26% das escolas investigadas.

Concordamos com Libâneo (2007) ao afirmar que o campo educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e com várias modalidades. De modo que, não podemos reduzir a educação ao ensino ofertado nas escolas de Educação Básica. Compreendemos que o ato educativo trata-se de uma atividade humana intencional, com intervenções voltadas para o processo de formação. Entretanto, o ato educativo também é

um fenômeno social, onde os interesses sociais, ideológicos e culturais de um grupo social se concretizam.

Como apresentado anteriormente, o ensino de música extraescolar, pode contribuir para uma formação global do aluno, na diversidade cultural e na interdisciplinaridade. Contudo, os projetos educativos extraescolares não são uniformes e constantes. Há exemplos de projetos onde há uma superação da oposição entre “essencialismo” e “contextualismo”, entretanto, outros transferem atuam com práticas tradicionais do fazer musical, sem preocupações com aspectos pedagógicos (PENNA, 2006, p. 39). Concordamos com a autora que as atividades extraescolares podem contribuir para a formação do aluno desde que seja uma prática pedagógica ampla, trabalhando o diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade, contribuindo para a expansão da experiência artística e cultural de nossos alunos.

Compreendemos que um diálogo entre as diversas manifestações musicais como parte do processo pedagógico pode promover a troca de experiências e uma ampliação do universo cultural do aluno. Dessa forma, os projetos extraescolares podem ser uma possibilidade enorme de apresentar essas diversidades aos mesmos.

Ao analisarmos os dados, verificamos por meio da compreensão de G3, que oferece o ensino de música como um projeto extraescolar, atendendo 85,71% de suas comunidades escolares, afirma:

“Como não há espaço nas nossas escolas para as aulas de música, oferecemos no centro cultural as aulas dos instrumentos da banda musical. O maestro é pago pela secretaria de educação e já temos a banda mais avançada e a dos iniciantes formada por alunos e por toda a comunidade”.

De igual modo, verificamos essa mesma compreensão no dizer de G4:

“Estamos com um projeto piloto, onde contratamos dois professores que estão em formação, um de sopro e outro de percussão, [...] com objetivo de formarmos uma banda de música [...]”.

Compreendemos que o ensino de música em projetos extraescolares, contribui para a formação global dos alunos, contudo, não pode ser a única forma de oferta do ensino de música. A construção de políticas educacionais que compreendam as peculiaridades de cada município e ofereçam o ensino de música no contexto escolar e extraescolar paralelamente, com propostas pedagógicas interdisciplinares, certamente ampliariam o universo cultural do aluno e trariam contribuições para a sua formação pessoal e social.

Contudo, os Sistemas Municipais de Educação que apresentam esta ação, também realizam o ensino de música dentro do contexto escolar. Dessa forma, uma das compreensões sobre o contexto da prática da lei 11.769/08 é que o ensino de música pode ser ofertado como uma prática extraescolar, bem como dentro do espaço escolar.

5.1.2.3 Ensino de música realizado por docentes sem formação específica

Ao analisarmos os dados, apresentamos uma nova categoria denominada “ensino de música realizado por docentes sem formação específica” que contempla os Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau que compreendem que o ensino pode ser ministrado por professores de Arte, pedagogos que realizem uma formação continuada específica, ou que utilizam material didático apropriado para o conteúdo. Isto acontece em 7% das escolas da microrregião de Blumenau.

Sobre a compreensão do Ensino de Música ministrado por docentes com outras formações, podemos identificar no dizer de G6, que: *“Nossa rede já oferece aula de música em todas as séries, pois nossos professores de Arte e pedagogos fizeram uma formação e dão este conteúdo”.* Diversos estudos apresentam que uma formação continuada ofertada para pedagogos e professores de Arte com formação em outras linguagens artísticas pode ser

uma alternativa para complementar a formação inicial e suprir a ausência de um profissional específico para o ensino de música³.

Ao analisarmos a legislação em vigor, compreendemos que o professor generalista e o professor especialista são os profissionais que estão habilitados para atuar com o ensino de música na Educação Básica (FIGUEIREDO, 2010).

Concordamos ainda com Bellochio (2006), que apresenta em seus estudos uma reflexão sobre as práticas e a formação pedagógico-musical de professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sem formação específica em música. A autora afirma que a presença dos conteúdos pedagógicos musicais durante a formação inicial destes professores é relevante para que o ensino de música esteja presente em seu cotidiano escolar. E reitera:

A temática educação musical e unicência foi assumida no cenário nacional considerando que o professor que atua nos primeiros anos da escolarização, com vários campos do conhecimento, em sua prática educativa desenvolve uma forma de docência que repercute intensamente na formação das crianças. (BELLOCHIO, 2006, p. 1).

Apresentamos, também, para a análise, o dizer de G5 que, dentro dessa compreensão, aponta como o Ensino de Música é realizado em seu Sistema Municipal de Educação:

O ensino da disciplina de Arte, onde também é trabalhada a música, ocorre em duas aulas semanais para os anos finais do EF (6º ao 9º ano) e uma aula semanal para os anos iniciais do EF (1º ao 5º ano). A Educação Infantil, em seu currículo, trabalha a música de forma diferenciada em vários momentos, fazendo parte da rotina das crianças: atividades de musicalização, cantigas, trabalho com a alfabetização e área das linguagens (linguagem musical,...). Anos

³ Sobre a atuação de professores generalistas e especialistas no Ensino de Música podemos citar os trabalhos de Bellochio (2000; 2002; 2003); Figueiredo (2001; 2003; 2004; 2005); Penna (2001; 2002; 2003); Torres (2001; 2004), Targas (2002); Targas; Joly (2004); Diniz; Ribeiro (2004); Souza (2003), Spanavello e Bellochio (2005); Ribeiro; Scarambone (2005), Godoy; Figueiredo (2005); Diniz (2005) e Figueiredo e Silva (2005).

iniciais: a) música – manifestações sonoras presentes na natureza e no cotidiano; b) cantigas de roda; c) folclore; d) dança e cultura; e) instrumentos musicais e sua classificação; f) gêneros musicais brasileiros, g) ritmo e pulsação, h) sonoplastia – trilha sonora e efeitos sonoros; i) cinema e música; j) videoclipe. Anos finais: a) história da música – conceito e elementos formadores do som; b) música e os instrumentos musicais na Antiguidade; c) música e danças indígenas; d) música renascentista e barroca – polifonia, características, principais instrumentos; e) ópera; f) neoclassicismo e romantismo nas artes visuais e na música; g) música popular; h) compositores; i) música impressionista; j) música contemporânea. A fonte: Plano Curricular do Ensino Fundamental / 2012 - Proposta Curricular do município de [...]. Todos os professores que lecionam a disciplina de Arte são graduados. Não trabalhamos a música como disciplina. Ela é um componente curricular da disciplina de Arte. Assim todos os professores devem desenvolver o ensino da música no currículo da disciplina.

A formação do profissional que pode ministrar o ensino de música na Educação Básica também está relacionada à autonomia desse educador que recebe, ainda, a responsabilidade de atuar intensamente na formação dos alunos em diversos aspectos de suas vivências. No ensino de música ministrado por professores sem formação específica, percebemos que existe uma sobrecarga de atividades do docente ao solicitar para este professor, sem formação prévia em música, que atue com este ensino. Sobre este aspecto Contreras (2002, p. 33, apud BELLOCHIO, 2006, p. 3) afirma que “a tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia”. Portanto, compreendemos que essa proletarização da atuação docente compromete, não somente a ação autônoma deste profissional, mas toda uma formação do aluno dentro de uma abordagem que deve priorizar uma vivência estética da música.

Ao analisarmos os estudos de Bellochio (2000), concordamos que se proporcionarmos durante sua formação inicial de professores pedagogos, uma formação musical, esses profissionais podem realizar atividades musicais em sua prática em sala de aula.

Apreendemos que outra preocupação está ligada à atuação dos professores de Arte, como responsáveis pela aplicação das várias linguagens artísticas na Educação Básica. A formação atual desse profissional é específica para uma linguagem artística, entretanto, no seu espaço de atuação é solicitado que utilize os conhecimentos de todas as linguagens artísticas, sem conhecimento prévio. Este aspecto é reflexo da polivalência artística que predominou a área da Arte por mais de 30 anos e permanece até hoje (PENNA, 2010). Neste sentido, Bellochio (2000, p. 93) reitera:

As mazelas da polivalência proposta para a área de arte pela lei 5692/71, sob a denominação de Educação Artística, até hoje, mesmo com uma nova LDB, se entremesclam no cotidiano da sala de aula, praticamente em todos os níveis da escola básica. O que percebo é que houve um esvaziamento de conteúdos no campo das artes, o que conduziu gradativamente a uma interpretação de que o ensino da arte é qualquer coisa que deixe a aula mais descontraída e feliz. Esse conceito perverso traz como implicação adicional o fato de qualquer professor ou músico instrumentista poder trabalhar com o “ensino de...”, independentemente de uma sólida formação pedagógica, preceito que encontra respaldo nas atuais orientações quanto à realização de Cursos e Programas nos Institutos Superiores de Educação. [...]. É como se qualquer pessoa, sem conhecimento educacional na área de ‘ensino’ de artes, pudesse ser o professor desse campo do conhecimento, negando a existência de que o ensino precisa de profissional qualificado.

Segundo a autora, se esse profissional, com competências pedagógicas e com conhecimentos sobre o fazer artístico, tivesse uma formação musical em sua formação docente, ou em uma formação continuada, ele estaria preparado para realizar atividades pedagógico-musicais com os alunos em suas práticas diárias. Sobre essa compreensão, ao analisarmos o dizer de G8, percebemos sua preocupação:

“Estamos construindo, junto com os professores de Arte, diversas ações de capacitação para que possam ministrar esse componente curricular, enquanto estamos em fase de aprovação para a abertura do concurso para a contratação de professores de música. Os professores estão cientes que não estão preparados para lecionar música, mas nos apoiaram nesta medida paliativa para que nossos alunos não fiquem prejudicados”.

A concepção apresentada por G8 corrobora com nossos estudos, no sentido de se tratarem de diversas questões de ordem econômica, política e administrativa para a abertura de novas vagas e as alterações na estrutura curricular. A formação continuada de docentes de Arte para a realização de atividades pedagógico-musicais enriquece os trabalhos destes profissionais e proporciona a realização de práticas interdisciplinares. Concordamos com Bellochio e Figueiredo (2009, p. 37) ao afirmar:

[...] as professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais precisam de formação musical e pedagógico-musical que lhes possibilitem pensar e fazer música. Formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras. Formação pedagógico-musical significa estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. É preciso lembrar que professoras desses níveis escolares são modelos para seus alunos e, assim, possuem uma grande responsabilidade na realização de seu trabalho docente.

Deste modo, se professores sem formação específica em música tiverem, em sua formação inicial ou em sua formação continuada, práticas pedagógicas musicais adequadas, estes poderão realizar atividades pedagógico-musicais, transformando seu ensino de maneira interdisciplinar, auxiliando os alunos na compreensão do seu contexto social, estético e cultural.

Identificamos que as compreensões de G5, G6 e G8 sobre a lei 11.769/08 são que professores pedagogos e professores de Arte sem formação específica em música podem atuar com o ensino de música na

Educação Básica, revelando uma das interpretações do contexto da prática da lei.

5.1.2.4 Ensino de música escolar

No decorrer da análise dos dados, estabelecemos nossa última categoria denominada “ensino de música escolar”, que compreende os Sistemas Municipais de Educação onde o ensino de música é ofertado como disciplina curricular, ministrada por professor com formação específica, bem como o ensino de música extracurricular, dentro do espaço escolar (LIBÂNEO, 2007). Nesta categoria identificamos 3% das escolas dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião.

De acordo com nossos estudos, esta pode ser uma das compreensões sobre a aplicação da Lei 11.769/2008 para o ensino de música na Educação Básica. No dizer de G10, identificamos essa compreensão ao afirmar: *“Estamos preocupados com a formação dos nossos alunos, por isso adequamos nosso currículo para oferecer aulas de música atendendo as normativas da lei”*. Percebemos que as ações de G10 foram realizadas dentro do prazo regulamentado pela Lei 11.769/08 que, em seu Art. 3º, dispõe que os sistemas de educação teriam três anos letivos para se adaptarem às exigências da lei. Igualmente, G15 apresenta:

“Em 2009, tínhamos uma professora de música que atuava com aulas no extracurricular e que aos poucos assumiu algumas turmas no curricular. Hoje já temos cinco professores concursados e logo mais cobriremos toda a rede, atendendo a lei. [...]. Trata-se de uma questão orçamentária, mas prevemos a abertura de novas vagas de professores para atendermos a demanda de nossa rede”.

Ao analisarmos os dizeres de G10 e G15, identificamos que suas compreensões sobre o contexto da prática da lei 11.769/08 é a implantação do ensino de música como disciplina curricular. Entre suas ações identificamos a alteração do currículo escolar para a atuação de docentes

com formação específica em música. Os dois sistemas de educação ainda estão em fase de implantação e, verificando o Sistema Municipal de Educação de G15, identificamos que 66,6% das suas escolas já possuem o ensino de música no currículo.

Ainda, sobre o processo de articulação da lei 11.769/08, G10 complementa: “*desde 2008 quando nos informamos da aprovação da lei, começamos a discutir como seria a melhor forma de adequá-la a nossa realidade*”. Segundo a compreensão de G10, além do ensino de música como disciplina curricular, o Sistema Municipal de Educação possibilita aos alunos a oferta do ensino extracurricular pelos mesmos profissionais:

“[...] percebemos que se tornaria uma opção viável e interessante para os alunos e para nós, que o profissional tivesse uma relação mais próxima com a escola se oferecesse aulas de música como opção extracurricular para os alunos da mesma escola em que ele trabalha”.

Essa compreensão se aproxima dos resultados apresentados por Souza (2002) que analisou as compreensões sobre o ensino de música de professores e de gestores da administração escolar de Porto Alegre (RS), Florianópolis (SC) e Salvador (BA). Segundo as autoras, o ensino de música está presente nas escolas de três formas: como disciplina curricular, como atividade extracurricular e como atividade desenvolvida por professores dos anos iniciais. Identificamos que as atividades extracurriculares para o ensino de música, ofertadas pelos Sistemas Municipais de Educação são:

- Banda musical
- Fanfarra⁴, conduzidas por professor de música, professor de artes visuais ou membros da comunidade escolar.
- Coral Infantil
- Coral Infanto-Juvenil
- Prática Instrumental (flauta, violino, violão etc.)

⁴ Sobre os profissionais que atuam com as fanfarras foram mencionados como responsáveis, professores com licenciatura em música, professores de Arte, orientadores educacionais e outros participantes da comunidade escolar. Sobre as outras atividades, não foi mencionado a formação dos responsáveis.

- Iniciação Musical com flauta doce
- Grupo de Cordas
- Oficinas didáticas sobre história da música, gêneros musicais e técnica musical básica.
- Musicalização na Educação Infantil.

As atividades extracurriculares desenvolvidas no contexto escolar estão distribuídas nos Sistemas Municipais de Educação conforme tabela 6:

Tabela 6 - Ensino de música no contexto escolar

Município	Coral	Fanfarras	Musicalização	Instrumentos
Apiúna	-	-	-	-
Ascurra	-	-	-	-
Benedito Novo	-	-	02	-
Blumenau	03	12	20	05
Botuverá	-	-	-	-
Brusque	02	08	02	-
Doutor Pedrinho	-	-	-	-
Gaspar	-	-	-	-
Guabiruba	-	02	-	-
Indaial	04	04	03	-
Luiz Alves	-	01	-	-
Pomerode	01	07	01	01
Rio dos Cedros	-	01	-	02
Rodeio	-	-	-	-
Timbó	01	03	03	-

Fonte: Dados da Pesquisa (2014)

Sobre a musicalização na Educação Infantil observamos, no dizer de G12, que sua ação não se trata apenas de um projeto extracurricular: “[...] a oferta do projeto de musicalização infantil nos centros de Educação Infantil é uma proposta para futuramente oferecermos como conteúdo curricular [...]”. No Sistema Municipal de Educação de G12, o projeto extracurricular de musicalização infantil atende 92% dos Centros de Educação Infantil. Conforme G12, o objetivo, além de atender o maior número de alunos é:

“[...] a sensibilização, o autoconhecimento e a autonomia das crianças, pois quando unimos as dinâmicas corporais às questões musicais,

vivenciamos diferentes experiências que possibilitam um entendimento mais abrangente da linguagem musical [...]”.

Percebemos, pelos dizeres de G12, que sua compreensão e ações para a articulação da lei 11.769/08, visam a oferta do ensino de música de forma extracurricular como uma proposta de implantação do ensino de música curricular. O objetivo do projeto extracurricular, neste caso, é encontrar possibilidades de aplicações metodológicas do ensino de música que apresentassem contribuições para a formação dos alunos, desde os primeiros anos da Educação Infantil, para que se concretizassem, posteriormente, na oferta curricular. Percebemos que as ações realizadas por G12 em seu Sistema é uma alternativa para a implementação da lei 11.769/08.

Todavia, esta não é uma compreensão generalizada do ensino de música extracurricular, que oferecem projetos dentro do espaço escolar, realizados por profissionais sem a licenciatura em música. Na maioria das vezes, esses projetos atendem um número reduzido de alunos (FIGUEIREDO, 2010).

Empreendemos que o acesso democrático ao ensino de música escolar, através da prática extracurricular, só poderá ocorrer se esta modalidade de ensino estiver baseada em uma proposta pedagógica interdisciplinar, levando-se em consideração o contexto escolar. Outro aspecto é sua oferta por um profissional licenciado em música, para que esta prática pedagógico-musical contribua para a formação pessoal e social do aluno, ampliando o seu universo cultural, numa educação integral (PENNA, 2007).

Identificamos que os Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau encontram-se em diferentes processos de implantação e articulação da lei 11.769/08. Inferimos que as ações de políticas públicas dos Gestores estão relacionadas ao modo como compreendem a lei 11.769/08. Compreendemos, também, que por mais que as políticas educacionais sejam pensadas e formuladas em macro contextos para a escola, elas dependem das compreensões dos Gestores dos Sistemas

Municipais de Educação, em seus micros contextos, pois eles “exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações no processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

5.2 COMPREENSÕES DOS GESTORES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta etapa analisamos as compreensões dos Gestores sobre o ensino de música na Educação Básica a partir do contexto da prática da lei 11.769/08 na Microrregião de Blumenau. A análise deste contexto contribui para a identificação das interpretações e alterações ao texto original da política, pois os profissionais que atuam no contexto da prática têm suas histórias, valores, experiências compreensões e interesses específicos. Com a análise, buscamos identificar quais partes do texto original foram rejeitadas, selecionadas, ignoradas e mal compreendidas (BOWE, et al., 1992).

Solicitamos aos Gestores que respondessem como eles compreendiam o ensino de música na Educação Básica, entretanto, oito dos 15 entrevistados não responderam a questão. Entre os respondentes, percebemos algumas semelhanças nas respostas, bem como diferenças nas compreensões sobre a questão.

A primeira compreensão está relacionada ao ensino de música como prática no contexto extracurricular ou extraescolar. Identificamos, no dizer de G4, que o ensino de música na Educação Básica se concretiza através da *“iniciação musical com teoria e da prática instrumental através de oficinas”*. Ao analisarmos sua compreensão e suas ações de políticas públicas, verificamos sua relação ao identificarmos que o ensino de música no seu Sistema Municipal de Educação se concretiza através das oficinas de teoria musical e prática instrumental para a formação de uma banda musical. As oficinas são ministradas por um professor em processo de formação em música, realizadas no Centro Cultural da cidade.

Outra compreensão é identificada pelo dizer de G5 e está relacionada com o ensino de música escolar oferecido por professores sem formação

específica, ao mencionar que este ensino, na Educação Básica, deve ser “*da forma como já está organizado em nossa rede*”. Todavia, o dizer de G5 também evidencia que o ensino de música deve ser ofertado com atividades extraescolares. Identificamos que suas ações de política pública se relacionam com sua compreensão, ao informar que o ensino de música na Educação Básica é realizado como componente curricular da disciplina Arte. No Sistema Municipal de Educação de G5, todas as escolas têm como atividade extracurricular a fanfarra, além da oferta do canto coral, oficina de musicalização através da flauta doce, grupo de cordas em algumas escolas. Este Sistema oferece, ainda, palestras e concertos didáticos como atividade extracurricular em todas as escolas, história da música, gêneros musicais, técnica musical básica, contabilizando uma carga horária total de 8 horas, por escola.

No dizer de G10, identificamos a compreensão do ensino de música no contexto escolar com “*um professor de música, habilitado que pudesse estar periodicamente com suas turmas, dentro da grade curricular, desenvolvendo uma proposta pedagógica fundamentada*”. Suas ações estão relacionadas com sua compreensão ao afirmar: “*Este olhar foi compartilhado pela Secretaria de Educação que se empenhou em fazer a implementação do ensino de música com a melhor qualidade dentro do que dispomos*”. Identificamos no Sistema Municipal de Educação de G10, que o ensino de música é ofertado como disciplina curricular, para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com uma aula semanal de 45 minutos, ministrada por professores com formação específica em música. O Sistema de G10 oferece o ensino de música também como atividade extracurricular nos projetos de coral infantil, fanfarra e prática instrumental (flauta, violino e violão).

Esta compreensão se aproxima da possibilidade ideal para o ensino de música, entretanto, a lei estabelece o ensino de música para todos os níveis da Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. Compreendemos que, por se tratar de uma fase inicial de implantação e articulação da lei, G10 continuará os estudos sobre a possibilidade de aplicação do ensino de música para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Outra compreensão de G10 está relacionada às contribuições do ensino de música para a formação do aluno, ao afirmar a música *“como área de conhecimento essencial no desenvolvimento humano, cognitivo de nossas crianças”*. G10 também apresenta uma compreensão sobre as formas de ensino e aprendizagem da música, ao afirmar: *“acredito no ensino de música que permita o despertar do ritmo corporal, o conhecimento da linguagem musical, a apreciação, a contextualização e a produção”*. Também identificamos essa compreensão no dizer de G3:

“Acredito que o professor deve ser um profissional que reflita e aplique criticamente a prática musical para compreender as características dos processos de ensino aprendizagem em música, levando em consideração o contexto, e deve saber dialogar com a diversidade de vivências musicais escolares”.

Diversos estudos apontam as contribuições do ensino de música no desenvolvimento cognitivo do aluno e uma contribuição na formação social e cultural do aluno (PENNA, 2010). Não iremos fazer uma análise sobre as contribuições da música para a aprendizagem e suas formas de ensino nesta pesquisa, contudo, concordamos com Nascimento (2013, p. 16-17) que a construção de uma proposta para o ensino de música na Educação Básica deve levar em consideração o:

- Reconhecimento da música como conhecimento fundamental na formação do humano;
- Respeito à diversidade musical do país;
- Respeito à diversidade de práticas e contextos musicais;
- Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- Interdisciplinaridade que supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular disciplinar; em que as práticas musicais sejam reconhecidas e se constituam como elemento de identidade dos diferentes grupos cruciais para seleção de conteúdos,

metodologias e concepções de música relacionadas com o cotidiano das comunidades.

- Diversidade sociocultural de práticas musicais;
- Contextualização que assegure estratégias favoráveis à compreensão de significados e integrem a teoria à vivência da prática artístico-musical;
- Reconhecimento das diversidades dos sujeitos, inclusive de suas realidades étnicoculturais, como a dos negros, quilombolas, povos indígenas e populações do campo;
- Reconhecimento das diversidades das culturas a eles subjacentes, que estabelecem novos paradigmas;
- Autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade educacional;
- Flexibilidade na construção de projetos e propostas diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais;

Não estamos, de forma alguma, sugerindo orientações curriculares, ou propostas de planejamento de atividades, uma vez que a elaboração de projetos políticos e pedagógicos, que contemplam o ensino de música é de competência dos Sistemas Educacionais, no exercício de sua autonomia (FIGUEIREDO, 2010).

A partir das análises sobre as compreensões dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau e a relação com as articulações de políticas para a aplicação da lei 11.769/08, identificamos algumas similitudes nas compreensões, bem como diferenças como, por exemplo, compreender o ensino de música somente como atividade extracurricular e/ou entender o ensino de música como atividade extracurricular e também ministrada por docentes sem formação específica, ou ainda, como o ensino de música como atividade extracurricular e curricular, ministrada por professor com formação específica em música. Entendemos que os Gestores dos Sistemas devem discutir e aprofundar formas de como implantar e articular a lei 11.769/08 com professores e pesquisadores, especialistas no ensino de música para sua inclusão dentro no contexto escolar, levando-se em consideração aspectos específicos dos seus Sistemas de Educação. Dessa forma, possibilitar propostas interdisciplinares entre o ensino escolar e extraescolar, promovendo a troca de experiências e uma ampliação do universo cultural dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 11.769/2008 altera o art. 26º da lei 9.394/96 e torna o ensino de música conteúdo curricular obrigatório na Educação Básica. A lei apresentou durante todo o seu processo de construção, contextos, onde influências e articulações de um grupo de pessoas, preocupadas com a inclusão de um ensino de música eficaz no currículo escolar, pudessem ser ofertadas para todos os alunos e não somente para uma minoria. Por se tratar de um processo histórico, as adaptações e mudanças nas políticas educacionais são recorrentes nestes últimos anos. Portanto, as transformações dentro do contexto escolar são, sobremaneira, complexas e de difícil articulação.

A partir dos estudos sobre do ciclo de políticas proposto por Bowe et al. (1992), encontramos subsídios para a compreensão dos processos que englobam a construção e articulação das políticas públicas. Verificamos que as políticas educacionais não são influenciadas apenas pelos legisladores em nível nacional e federal, mas que são interpretadas a nível local, gerando resultados divergentes do proposto pela lei original. Compreendemos que a análise do ciclo de políticas da lei 11.769/08, bem como os estudos dos processos históricos do ensino de música no Brasil, nos possibilitou uma interpretação mais ampla das diferentes perspectivas que o Ensino de Música apresenta dentro dos contextos dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau.

Contudo, o contexto da implantação e prática da lei 11.769/08 está na fase em que “a política está sujeita a interpretações e recriações que produzem efeitos e consequências significativas para a política original” (MAINARDES, 2006, p. 54). É neste momento que os Gestores dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau influenciam as políticas educacionais, fazendo interpretações na lei durante o processo de implantação em seus micros contextos, pois, são esses profissionais que articulam as políticas educacionais.

Neste trabalho, analisamos as compreensões dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau, sobre a Lei

11.769/2008 e quais suas ações o ensino de música na Educação Básica. Para alcançarmos este objetivo, buscamos mapear as formas de inserção do ensino de música no contexto escolar dos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau.

Identificamos que o Ensino de Música nos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau ocorre: a) em 3% das escolas como disciplina curricular, ministrada por professor com formação específica em música; b) em 7% das escolas como componente curricular ministrado por professores sem formação específica em música; c) em 26% das escolas como projetos extracurriculares ou extraescolar; d) (64%) não há a oferta do Ensino de Música.

Contudo, consideramos que no contexto da prática da Lei 11.769/08 na Microrregião de Blumenau existem exemplos de excelência na oferta do ensino de música na Educação Básica, todavia, há ainda Sistemas Municipais de Educação que precisam adequar-se às exigências da legislação educacional.

Para analisarmos impactos da lei 11.769/08 nos Sistemas Municipais de Educação, buscamos compreender as relações entre as ações de política pública e as compreensões dos gestores sobre a lei e sobre o ensino de música na Educação Básica. Portanto, identificamos como compreensões: a) como uma atividade extracurricular, relacionada com a prática instrumental e a teoria musical; b) componente curricular, ministrado por professor sem formação específica, além da oferta do ensino de música extracurricular; c) disciplina curricular, ministrada por professor com formação específica, além da oferta do ensino de música extracurricular; d) área do conhecimento essencial no desenvolvimento humano; e) processo de ensino, ministrada por professor reflexivo que dialogue com as vivências escolares e proporcione uma compreensão da linguagem musical de forma apreciativa, contextualizada, produtiva e crítica.

Compreendemos que, por motivos históricos, existem diversas razões para a ausência do ensino de música de forma adequada na Educação Básica, aspecto que, acreditamos, possa ter gerado ambiguidades entre as compreensões dos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação da

Microrregião de Blumenau. Contudo, o fator preponderante está relacionado com a forma como o ensino de Arte vem sendo conduzido nas últimas décadas na legislação educacional brasileira.

O ensino de música é um componente curricular obrigatório, entretanto, identificamos distintas compreensões sobre esse ensino: uma atividade que pode ser realizada como atividade extracurricular, dentro e fora do contexto escolar, uma atividade direcionada para o ensino de instrumentos musicais, um conteúdo que pode ser ministrado por docentes sem uma formação específica, uma disciplina do currículo escolar ministrado por professor com formação específica. Compreendemos que estas compreensões sobre o ensino de música para a Educação Básica podem estar relacionadas com a ausência desse ensino desde a LDB 4.024 de 1961 e nas diferentes abordagens encontradas de como este ensino deve acontecer. Contudo, retomamos o dizer de G5 ao justificar sua compreensão sobre o ensino de música ministrado por professores sem formação específica:

“O governo federal sempre faz intervenções (nem sempre claras e coerentes) nos currículos educacionais. Muitas vezes determina alterações de currículo, sem, porém regulamentá-las. Não concordaria com a proposta se fosse para tornar a música uma disciplina obrigatória, pois como ficariam os professores já concursados? Uma hora é Educação Artística, outras Artes, outras nomenclaturas – todas com objetivos comuns, iguais ou muito semelhantes, mas que o município “deve” dar conta de efetivar. Enumero alguns pontos que vejo como problemáticos: falta de um currículo mais universalizado para a educação no país, falta de profissionais habilitados, falta de cursos de graduação específicos no país, etc. Falta a Educação ser pensada mais em longo prazo e com menos interferências, principalmente não repassar para a Educação a responsabilidade de dar conta de demandas que outros setores não conseguem”.

As afirmações de G5 refletem a falta de clareza sobre aspectos da legislação educacional, bem como a falta de autonomia e liberdade para a tomada de decisões locais. Ao apresentar o argumento de que não gostaria de música como disciplina curricular, pois entende que teria que demitir os outros professores de Arte, G5 revela uma compreensão sobre o ensino de música equivocada. Não se trata apenas de questões orçamentárias para a contratação de outros profissionais, mas de clareza sobre como o ensino de música pode estar presente na Educação Básica (FIGUEIREDO, 2010). Há diversas questões sobre o ensino de música na escola que precisam ser discutidas, bem como a questão do professor adequado para o ensino de música que não está definido com clareza na lei. Fica sob a responsabilidade dos estados e municípios discutirem estas questões e encontrarem alternativas adequadas para cada realidade educacional.

Em relação às diversas compreensões e seus reflexos nos Sistemas Municipais, apresentadas pelos Gestores, o que pode ser feito? Qual o papel das instituições de ensino superior sobre esse aspecto? Visto que são estas instituições que formam profissionais para atuarem na Educação Básica (professores pedagogos, professores de Arte e professores de música). Trata-se de um desafio nacional, determinado pela lei, encontrar alternativas para o ensino de música. Entendemos que a universidade tem seu papel de responsabilidade sobre estas questões e pode trazer contribuições aos Sistemas Municipais de Educação da microrregião de Blumenau a partir de um trabalho colaborativo envolvendo pesquisadores, políticos, Gestores, professores e a comunidade.

Entendemos, também, que diferentes perspectivas podem ser aventadas: a) a formação continuada para docentes sem formação específica em música que já atuam nos sistemas municipais; b) a ampliação de uma formação musical nas formações iniciais de pedagogia; c) a oferta de cursos de licenciatura em Música em outras regiões do estado; d) a abertura de concursos públicos para atender as demandas de cada município. Outro caminho a ser tomado é a realização de fóruns locais permanentes e encontros com profissionais da área para que as compreensões sobre o ensino de música na Educação Básica não sejam tão distintas e a

articulação da lei possa seguir caminhos diferentes, a partir da realidade de cada município.

Compreendemos que esta discussão não deve ser finalizada com a pesquisa, pelo contrário, necessita ser ampliada e divulgada para que os alunos, que já ficaram tanto tempo distantes do contato com a música dentro da escola, possam usufruir da música, por intermédio de professores qualificados e preocupados em desenvolver um ensino de música com excelência.

Frente ao exposto, concluimos que a música está presente nos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau, entretanto, ainda não há, na maioria das escolas, práticas educativas recorrentes ofertadas para todos os níveis de ensino. Consideramos que deve haver certa urgência, por parte dos Gestores Municipais da Microrregião de Blumenau (prefeitos, vereadores, secretários executivos) a preparação de recursos humanos e materiais para que seus Sistemas Municipais de Educação possam cumprir as exigências da lei 11.769/08, oferecendo o ensino de música em todas as Escolas de Educação Básica da microrregião.

Entendemos, ainda, que a pesquisa não abordou sobre a lei 11.769/08 e sua influência sobre as práticas educativas com relação à música, mesmo em escolas que não ofertam o ensino de música. Entretanto, essas mudanças devem tornar-se efetivas em todo o âmbito escolar para que, além da oferta do ensino de música, seja feito um ensino de qualidade e com direcionamentos para uma prática educativa que apresente resultados significativos na vida de cada aluno.

A reflexão sobre como as políticas educacionais para o ensino de música nos Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau estão sendo formuladas, nos esclarecem como as diferentes compreensões sobre o ensino de música na Educação Básica alteram os processos de articulação da lei 11.769/08. Entretanto, se fossemos analisar as ações dentro dos contextos de cada escola, nos contextos da prática, encontraríamos outras compreensões, possivelmente, algumas divergentes das apresentadas pelos Gestores dos Sistemas Municipais de Educação.

Durante a construção deste trabalho, desde a reflexão sobre o tema a ser investigado até a análise dos dados coletados, questionamo-nos sobre as contribuições desta pesquisa à educação: para que servirá a pesquisa que realizamos? Qual o seu impacto social? Qual sua relevância? Ao finalizarmos a pesquisa, nossas reflexões nos confortam ao compreendermos que, pelo menos, em nossa prática cotidiana, que as compreensões dos Gestores e suas ações de política pública nos direcionam para uma melhor abordagem nas contribuições e na importância que o ensino de música tem para a formação dos alunos.

As inquietações que nos instigaram a realizar este trabalho e seus resultados também nos motivam para a divulgação dos resultados, em encontros específicos da área, bem como em todos os Sistemas Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau, objetivando a ampliação do debate de certa forma alterada e, dentro de seus micros contextos, o ensino de música como componente curricular possa ser oferecido para todos os alunos em todos os níveis da Educação Básica.

A realização desta pesquisa não pretende finalizar as discussões sobre as políticas educacionais com relação ao ensino de música para a Educação Básica, mas abrir novas possibilidades de estudos sobre a implantação e articulação da lei 11.769/08 na Microrregião de Blumenau. Acreditamos que temas para futuras pesquisas podem abranger a compreensão dos docentes da Microrregião sobre o ensino de música, a partir de profissionais que podem atuar diretamente com este ensino, com ou sem formação específica, além dos demais que tem uma relação com os alunos. Outra possibilidade é a compreensão das narrativas dos alunos que já vivenciam o aprendizado musical no espaço escolar e entender como este ensino contribui para sua formação sociocultural. Também se faz necessário analisar os processos de ensino de música concretizados no contexto escolar, como oferta extracurricular e as compreensões dos profissionais sobre suas práticas escolares. Sugerimos também a análise dos processos de articulação da lei 11.768/08 no micro contexto das outras Microrregiões de Santa Catarina para se compreender as articulações da lei 11.769/08 a partir do contexto estadual, na concepção dos Gestores estaduais.

Finalizamos nossas reflexões parafraseando Penna (2007): só pelo compromisso de todos com a educação e com a busca de novos caminhos para a democratização do acesso à arte e à música, poderemos ocupar, com competência e com práticas significativas, os possíveis espaços educativos da música, inclusive dentro da Educação Básica. E somente desse modo poderemos, de fato, conquistar novos espaços de atuação e alcançar o reconhecimento social do valor da educação musical.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, S. L. **500 anos de educação musical no Brasil**: aspectos históricos. In: XII CONGRESSO NACIONAL DA ANPPOM, 1999, Salvador. Anais... Salvador, 1999.

AMATO, R. C. **Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira**. Revista da ANPPOM, Campinas, 2006.

ARROYO, M. **Jovens e músicas na política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2007-2013)**. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2013, Curitiba. Anais... Curitiba, 2013a.

_____. **Políticas educacionais e música nas escolas públicas de São Paulo (2007-2013)**: uma análise com base no 'Ciclo de Políticas' de Ball e Bowe. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2013, Pirenópolis. Anais... Porto Alegre, 2013b.

_____. **Música nas propostas curriculares estaduais para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio**: situação pós-LDBEN 9394/96. Revista Horizonte Científico, Uberlândia, 2009.

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

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento** – evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ED.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, Vozes, 2008.

BELLOCHIO, C. R. **A Educação musical nas SIEF**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Porto Alegre, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **Educação Musical**: olhando e construindo na formação e ação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre - PPG Música, v. 6, 2001.

_____. **Formação profissional e práticas educativas**: um estudo sobre os saberes docentes de educadores musicais. In: V ANPED Sul, 2004, Curitiba. Pesquisa em Educação e Compromisso Social. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004.

_____. **Laboratório de Educação Musical**: tecendo alternativas para a formação musical de professores. In: Maria Antonieta Dall Igna et el. (Org.). A escola inquieta, arrisca voos...e inventa!. Pelotas: Editora Universitária, 2006.

_____. **A formação musical de professores da infância no ensino superior:** alguns pressupostos e desafios. In: Clarice Traversini; Edla Eggert; Eliane Peres; Iara Bonin. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. *Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula:* discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na educação básica*, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa.** In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.

BOWE, R.; BALL, S. J; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: Vol. 3, MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 set. 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília, 08 de Março de 2004a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília, 08 de Março de 2004b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília, 08 de Março de 2004c.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília, 16 de janeiro de 2009.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - **Censo Educacional 2012.** Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=42&search=santa-catarina>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei nº 11.769/2008**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/20081 Lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Mensagens de 2008. **Mensagem nº 622**, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.html> Acesso em: 20 out. 2012.

_____. Presidência da República. Câmara dos Deputados. Legislação. Legislação Informatizada. **Decreto nº 630**, de 17 de Setembro de 1851. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html>> Acesso em 07 jan. 2013.

_____. Presidência da República. Câmara dos Deputados. Legislação. Legislação Informatizada. **Decreto nº 1.331**, de 17 de Fevereiro de 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em 07 jan. 2013.

_____. Presidência da República. Câmara dos Deputados. Legislação. Legislação Informatizada. **Decreto nº 407**, de 17 de Maio de 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-407-17-maio-1890-520797-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 07 jan. 2013.

_____. Presidência da República. Câmara dos Deputados. Legislação. Legislação Informatizada. **Decreto nº 981**, de 08 de Novembro de 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>> Acesso em 08 jan. 2014.

_____. Presidência da República. Câmara dos Deputados. Legislação. Legislação Informatizada. **Decreto nº 6.379**, de 30 de Novembro de 1876. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6379-30-novembro-1876-549715-publicacaooriginal-65228-pe.html>>. Acesso em 07 jan. 2013.

_____. Presidência da República. Câmara dos Deputados. Legislação. Legislação Informatizada. **Decreto nº 7.247**, de 19 de Abril de 1879. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em 07 jan. 2013.

_____. Presidência da República. Câmara dos Deputados. Legislação. Legislação Informatizada. **Decreto nº 19.890**, de 18 de Abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em 07 jan. 2013.

_____. Presidência da República. Câmara dos Deputados. Legislação. Legislação Informatizada. **Decreto-Lei nº 4.993**, de 26 de Novembro de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 08 jan. 2014.

_____. Presidência da República. Câmara dos Deputados. Legislação. Legislação Informatizada. **Lei nº 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 20 jan. 2014.

_____. Presidência da República. Câmara dos Deputados. Legislação. Legislação Informatizada. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 20 jan. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRESLER, L. **Pesquisa qualitativa em educação musical**: contextos, características e possibilidades. Revista da ABEM, Porto Alegre, 2007.

CAMPOS, R. O. **Pesquisa qualitativa em Políticas, Planejamento e Gestão em Saúde**. In Barros, N.F., Cecatti, J.G. & Turato, E.R. Pesquisa Qualitativa em Saúde. Campinas: UNICAMP/FCM. 2005.

COSTA, A. F.. **Ensino da música em pauta**: contextos e dilemas na educação básica. Sorocaba, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo, PUC - Rio. Cadernos de Pesquisa, n. 115, 2002.

DEL-BEN, L. **Concepções e ações de educação musical escolar**: três estudos de caso. Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **Modos de pensar a educação musical escolar:** uma análise de artigos da revista da ABEM. Revista do programa de pós-graduação em educação, Campo Grande, v. 19, 2013.

_____. **Sobre ensinar música na educação básica:** ideias de licenciandos em música. Revista da ABEM, v. 5, 2012.

_____. **Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica:** uma discussão a partir da Lei no. 11.769/2008. Revista música em perspectiva, 2009.

ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Planejamento. **Índices de Produção por Microrregiões em 2012.** Disponível em <<http://www.spg.sc.gov.br>>. Acesso em 05 de setembro de 2013.

FIGUEIREDO, S. L. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil.** Revista da ABEM, Porto Alegre, 2004.

_____. **O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica.** Anais do XV ENDIPE - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010.

_____. **Currículo escolar e educação musical:** uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. Revista do programa de pós-graduação em educação, Campo Grande, 2013.

FONTEERRADA, M. T. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo. Editora UNESP, 2008

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, 2002.

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** In Revista Brasileira de Educação. 2011.

GEERTZ, C. **From the Native's Point of View:** On the Nature of Anthropological Understanding. In: Rabinow, Paul & William M. Sullivan. Interpretive Social Science. Berkeley, University of California Press, 1979.

GÜNTHER, H. & LOPES, J. **Perguntas abertas VS perguntas fechadas:** Uma comparação empírica. Revista de Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 6, 1990.

HUMMES, Júlia Maria. **As Funções do Ensino de Música na Escola, Sob a Ótica da Direção Escolar:** Um Estudo nas Escolas de Montenegro. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

IBGE. **Indicadores do Censo Demográfico de 2005**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/tabsintese.shtm>> Acesso em 05 de setembro de 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: política estrutura e organização. 5^oed. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para análise de políticas educacionais. Revista Educação & Sociedade, Campinas, São Paulo: Cedes, 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Revista Educação & Sociedade, Campinas, São Paulo: Cedes, 2009.

MARTINS, C. **O que é política educacional**. 2^a ed., Brasiliense. São Paulo, 1994.

NASCIMENTO, S. A. **Ensino de Música na Educação Básica**: estudo analítico de dados e contribuições. CNE/UNESCO, Rio de Janeiro, 2013.

PAIS, C. A. **Desenvolvimento local sustentável através do turismo**: um estudo na Região do Vale Europeu, Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal Fluminense, 2010.

PENNA, M. **Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio**: uma ausência significativa. Revista da ABEM, n. 7, 2002a.

_____. **A situação do ensino de arte**: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa. João Pessoa: D´artes/UFPB, 2002b. Relatório final. Disponível em: http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/relatorio_ensino_fundamental.pdf. Acesso em 7 de fevereiro de 2013.

_____. **Não basta tocar?**: discutindo a formação do educador musical. Revista da ABEM, n. 16, 2007.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. Revista da ABEM, n. 19, 2008.

_____. **Música (s) e seu ensino**. 2^a Edição. Editora Sulina. Porto Alegre. 2010.

PEREIRA, L. F. R. **Um movimento na história da educação musical no Brasil**: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2010.

QUEIROZ, L. R. S. **Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa:** Perspectivas para o campo da etnomusicologia. Revista Claves, no. 2, Curitiba - PR, 2006.

SOBREIRA, S. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas.** Revista da ABEM, n. 20, 2008.

SOUZA, J. V. **Política na prática da Educação Musical nos anos trinta.** Em Pauta, v. 3, 1991.

_____. **Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta.** Revista da ABEM, n. 1, 1992.

_____. **Articulando pesquisa e formação na educação musical.** In: III Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical, 2004, Belém. Anais do III Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical. Belém: Editora da UEPA, 2002.

SUBTIL, M. J. **Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras:** educação artística, expressão e polivalência na lei 5.692/71. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2009, Londrina. **Anais...**Londrina: ABEM, 2009.

WONFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da música no projeto político pedagógico:** o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Porto Alegre, 2009. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.