



O ensino de música na educação básica em municípios da serra catarinense

The teaching of music in basic education in cities in the state of Santa Catarina (Brazil)

La enseñanza de la música en la educación básica en ciudades del estado de Santa Catarina (Brasil)

José Rodrigo Santos Velho¹

Doutor egresso da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC, Florianópolis, SC, Brasil

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo²

Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC, Florianópolis, SC, Brasil

Recebido em: 12/03/2021

Aceito em: 20/06/2022

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar e discutir o ensino de música em escolas municipais da região serrana catarinense. A partir das orientações legais vigentes, o ensino de arte é componente curricular obrigatório na educação básica, sendo a música uma das linguagens que deve estar presente na formação escolar. O referencial teórico adotado apoia-se em Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994). Metodologicamente, foram realizadas entrevistas com gestores(as) educacionais, que forneceram dados referentes à presença da música nas escolas, quantidade de professores e processo de contratação de profissionais para o ensino de música. Os resultados demonstram que, assim como em diversos contextos brasileiros, o ensino de música nos dezoito municípios pesquisados apresenta-se de forma diversificada, evidenciando diferentes perspectivas, concepções e resultados. Cabe destacar que apesar das diferenças, o ensino de música está presente em onze dos dezoito municípios estudados.

Palavras-Chave: Educação musical. Educação básica. Políticas educacionais. Currículos de música.

Abstract

The purpose of this text is to present and discuss the teaching of music in municipal schools in a geographic region of Santa Catarina. Based on the current legal guidelines, art education is a mandatory curricular component in basic education, music being one of the languages that must be present in school education. The theoretical framework adopted for the study is based on Bowe, Ball and Gold (1992) and Ball (1994). Methodologically, interviews were conducted with educational administrators, who provided data regarding the presence of music in schools, the number of teachers and the process of hiring professionals to teach music. The results demonstrate that, as in several Brazilian contexts, music teaching in the eighteen cities surveyed is presented in a diversified way, showing different perspectives, conceptions and results. It should be noted that despite the differences, music education is present in eleven of the eighteen cities studied.

Keywords: Music education. Basic education. Educational policies. Music curriculum.

¹ rodrigovelho@gmail.com

² sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Resumen

El propósito de este texto es presentar y discutir la enseñanza de la música en las escuelas municipales de la región montañosa de Santa Catarina. Con base en los lineamientos legales vigentes, la enseñanza de arte es un componente curricular obligatorio en la educación básica, siendo la música uno de los lenguajes que deben estar presentes en la educación escolar. El marco teórico adoptado para el estudio se basa en Bowe, Ball y Gold (1992) y Ball (1994). Metodológicamente, se realizaron entrevistas a responsables educativos, quienes aportaron datos sobre la presencia de la música en las escuelas, el número de docentes y el proceso de contratación de profesionales para enseñar música. Los resultados demuestran que, como en varios contextos brasileños, la enseñanza de la música en las dieciocho ciudades encuestadas se presenta de manera diversificada, presentando diferentes perspectivas, concepciones y resultados. Es de destacar que, a pesar de las diferencias, la educación musical está presente en once de las dieciocho ciudades estudiadas.

Palabras clave: Educación musical. Educación básica. Políticas educativas. Currículo de música.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir o ensino de música em redes públicas municipais de ensino de dezoito municípios localizados na região serrana do estado de Santa Catarina, considerando orientações e práticas educacionais desenvolvidas nos diferentes municípios até 2019. A partir desta data, pode-se considerar um período de transição em termos curriculares nos diversos municípios, levando em conta a obrigatoriedade de implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), bem como das orientações do Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), elaborado a partir da BNCC.

O estado de Santa Catarina é dividido geograficamente por seis mesorregiões, sendo elas: Oeste Catarinense, Norte Catarinense, Sul Catarinense, Região Serrana Catarinense, Vale do Itajaí e Grande Florianópolis. As seis mesorregiões do estado de Santa Catarina são subdivididas em microrregiões. A Mesorregião Serrana Catarinense, composta de trinta municípios, é dividida em duas microrregiões denominadas de Campos de Lages e Curitibanos. O recorte geográfico desta pesquisa está delimitado na microrregião Campos de Lages, composta por dezoito municípios, cada um com sua rede municipal de educação. São estes os municípios participantes deste estudo: Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Painel, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici e Urupema.

Para discutir os dados coletados junto aos municípios selecionados o estudo apoia-se em Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) e para este artigo será abordado o *contexto da prática*, que é um dos cinco contextos³ da abordagem do Ciclo de Políticas apresentado pelos autores supracitados. Neste

³ São 5 os contextos considerados pelo Ciclo de Políticas: a) *Contexto de influência* onde as políticas são iniciadas, envolvendo

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

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

A definição do *contexto da prática*, como apresentada por Bowe e colaboradores, foi considerada como uma das bases para a interpretação das políticas educacionais adotadas pelas Secretarias Municipais de Educação selecionadas para esta discussão. Conforme Mainardes (2006, p. 53), essa abordagem assume que “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. A abordagem proposta por Bowe, Ball e Gold (1992) é, segundo estes autores, uma abordagem flexível, permitindo o uso separadamente de um ou mais dos cinco contextos. Para tanto, este estudo limitou-se ao contexto da prática.

Metodologicamente, o estudo orienta-se pela abordagem qualitativa. Creswell (2014) explica que a pesquisa qualitativa deve ser aplicada no ambiente natural: “os pesquisadores qualitativos geralmente coletam os dados no campo, no ambiente onde os participantes vivenciam a questão ou problema em estudo”. De acordo com este autor, “conduzimos uma pesquisa qualitativa porque queremos *compreender* os contextos ou ambientes em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão” (p. 50-52).

Para o desenvolvimento da pesquisa foram analisados documentos federais, estaduais e municipais, abarcando leis, pareceres e resoluções. Após as análises documentais, foram realizadas

discursos políticos e grupos de interesses; b) *Contexto da produção de texto* - onde ocorrem discursos dominantes por meio de textos políticos representados por textos legais; c) *Contexto da prática* - onde se coloca a prática em ação (sujeita a interpretação e reprodução) produzindo efeitos e consequências; d) *Contexto dos resultados e efeitos* - preocupa-se com justiça, igualdade e liberdade social, onde as políticas têm efeitos além dos resultados; e) *Contexto da estratégia política* - identifica um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou produzidas pela política investigada.

entrevistas com gestores(as) municipais⁴, de forma online, em função da pandemia da Covid-19. As entrevistas ofereceram informações referentes ao modo como a música é desenvolvida, sobre os(as) professores(as) de música atuantes em atividades curriculares e extracurriculares nas escolas, bem como sobre o processo de contratação destes profissionais.

O texto busca contribuir para os debates sobre o ensino de música na Educação Básica brasileira, trazendo elementos da região serrana catarinense. As análises aqui apresentadas se somam a um conjunto de estudos já realizados em outras partes do país, evidenciando aspectos da realidade educacional em municípios da serra catarinense, no que concerne ao ensino de música.

O ensino de música na educação básica

O ensino de música no Brasil está presente em diversos períodos históricos, demonstrando diferentes concepções e perspectivas. A literatura da área de educação musical discute a presença da música nas escolas, destacando orientações legais específicas desde o século XIX até o século XXI. (ver, por exemplo, FIGUEIREDO, 2013; PENNA, 2013). Para os propósitos deste texto, um recorte histórico foi estabelecido, partindo da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos escolares. Com o estabelecimento desta lei, inicia-se modelo de ensino denominado polivalente, onde um único professor seria responsável por quatro linguagens artísticas (artes cênicas, artes plásticas, desenho geométrico e música).

A prática da polivalência, mantida até os dias atuais em diversos contextos educacionais brasileiros, mostrou-se ineficiente na prática cotidiana, gerando, a partir dos anos de 1980, diversas críticas em torno daquele modelo para o ensino de artes. De acordo com Penna (2012, p. 125) “[...] a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê um trabalho com as diversas linguagens artísticas, a cargo de um único professor”. A mesma autora destaca que “as críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte” (p. 128). Conforme Figueiredo (2017, p. 83), mesmo com várias “críticas à polivalência, atualmente ainda se encontra este modelo em diversos sistemas educacionais, mesmo após diversas mudanças na legislação

⁴ Os(as) Gestores(as) participantes ocupam cargos distintos nas Secretarias de Educação, sendo estes: Secretários(as) de Educação, Diretores(as) de Ensino, Coordenadores(as) Pedagógicos, Coordenadores(as) de Artes e Gestores(as) escolares. Neste estudo, nos referimos aos participantes como gestores(as) municipais.

educacional”. Cabe destacar, que a formação do professor nos cursos superiores de Educação Artística era realizada em licenciaturas com habilitação específica para cada linguagem. Apesar desta formação específica, muitos sistemas educacionais mantinham a perspectiva polivalente, exigindo a prática de ensino de artes nas quatro linguagens artísticas definidas nos documentos legais.

Com a aprovação da LDB 9.394/96 a Educação Artística é substituída pelo ensino de arte, sugerindo, de alguma forma, que tal ensino seria diferente, ou seja, a mudança de nomenclatura, associada às críticas ao modelo da Educação Artística nas escolas, poderia promover mudanças de ordem prática no cotidiano das escolas com relação ao ensino das artes. No entanto, a legislação de 1996 não estabeleceu quais artes fariam parte do currículo, assim como não apresentou orientações sobre a formação do professor para atuar nas diferentes linguagens artísticas na escola, o que contribuiu para a manutenção das práticas polivalentes para as artes. Vale ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998) incluíram orientações específicas para a Arte, estabelecendo Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como as linguagens a serem tratadas na escola. Assim, o Desenho Geométrico deixou de existir e a Dança foi incluída nesta nova orientação legal referente às artes na escola. Os PCN não tinham caráter de lei, mas passaram a ser referências para as escolas brasileiras. O resultado desta nova normatização legal foi a manutenção da polivalência em vários contextos, sem aprofundamento mais específico sobre como os professores atuariam com o ensino das diferentes linguagens nas escolas.

O ensino de música na Educação Básica é reafirmado pela lei 11.769/2008, que alterou a LDB de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica (BRASIL, 2008), assegurando que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” do componente curricular arte. Esta lei foi o resultado de movimento nacional para o aprimoramento do texto legal com relação ao ensino de artes. O texto da lei destacou a música como linguagem obrigatória, reforçando a não exclusividade desta área no currículo. Apesar dos efeitos desta nova legislação serem registrados em trabalhos acadêmicos, muitos sistemas educacionais consideraram que a música já fazia parte do ensino polivalente das artes, não modificando práticas escolares. Ao mesmo tempo, vale ressaltar que a partir de 2004, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes cursos das áreas artísticas, não existindo a formação polivalente do ponto de vista legal. Com as diretrizes, cada licenciatura forma um profissional específico em Artes Visuais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009), em Dança (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004c), em Música (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a) e em Teatro (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004b). Este é mais um fator que reforça a

luta pela qualidade do ensino de artes na escola, respeitando a especificidade do processo de formação e atuação de profissionais devidamente habilitados para cada área.

Em 2016, a Lei 11.769/08 foi substituída pela lei 13.278/2016 alterando as orientações para o ensino de artes na Educação Básica, estabelecendo que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”, que se refere ao ensino de arte na LDB (BRASIL, 2016). Esta nova lei retoma as quatro linguagens que já haviam sido consideradas pelos PCN e reitera a especificidade das linguagens a serem incluídas na escola. Com esta nova determinação legal, o ensino de arte ganha mais notoriedade, mas não necessariamente promoveu mudanças significativas, já que não há orientações específicas sobre o profissional que deve ensinar cada área artística. Mesmo com esta definição da nova lei, associada a muitas críticas ao modelo polivalente, ainda hoje diversos sistemas educacionais ignoram tal especificidade, mantendo um único professor para as artes, que, em muitos casos, é obrigado a atuar em áreas nas quais não teve formação específica.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), as linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) são mantidas no componente de arte, sendo incorporada uma quinta unidade temática com a nomenclatura “artes integradas”.

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

De acordo com Del-Ben e Pereira (2019, p. 201), “a criação da área temática “Artes Integradas” contribui para a legitimação das velhas posturas polivalentes, ainda que as habilidades ali reunidas não conduzam necessariamente a essa leitura”. A literatura da área de educação musical vem sinalizando a presença da polivalência mesmo não existindo nenhum indicativo legal obrigando que um professor assuma o ensino de outras linguagens que não correspondem a sua formação.

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

A formação inicial em cursos de licenciatura em cada uma das quatro linguagens artísticas normatizada por Diretrizes Curriculares Nacionais, como já destacado anteriormente neste texto,

reafirma a especificidade de habilitação profissional para cada linguagem artística. Divergindo destas orientações legais, as Artes Integradas sugeridas na BNCC permitem interpretações distintas:

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

Mais uma vez, um documento legal apresenta lacunas em termos de orientação, permitindo diferentes leituras do mesmo texto. Em nenhum lugar da BNCC está escrito que um(a) único(a) professor(a) deve ser responsável pelas áreas artísticas ou pelas artes integradas, no entanto, cabe destacar que a primeira versão da BNCC previa um(a) professor(a) habilitado em cada linguagem artística e a segunda versão inclui a necessidade de formação específica de professores(as)⁵. Assim, outra interpretação possível é a presença de professores(as) específicos de cada linguagem na escola, que poderiam atuar de forma conjunta no desenvolvimento de atividades integradas reunindo diferentes propostas artísticas. No entanto, interpretações diferentes da prática polivalente para as artes demandam ações em termos de política educacional, já que para ter mais professores(as) de artes é preciso contratar pessoal, reorganizar o currículo, rever práticas pedagógicas, o que nem sempre é tarefa simples e constante no cotidiano escolar em vários contextos brasileiros.

Reiterando esta interpretação da prática polivalente para as artes, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019a) elaborado a partir das orientações da BNCC, reproduz o mesmo teor orientado pelo documento da base.

Neste documento, o componente curricular Arte possui Unidades Temáticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, entendendo-as não apenas como temas, mas, sobretudo, como linguagem, expressão e conhecimento. Além disso, este documento inclui a Unidade Temática “Artes Integradas”, que explora as relações e as articulações entre as linguagens, as demais áreas de conhecimento e suas práticas (SANTA CATARINA, 2019, p. 240).

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019a) fortalece a interpretação para se introduzir práticas polivalentes no cumprimento das orientações curriculares. Assim, torna-se ainda mais importante o destaque feito por Del-Ben e Pereira (2019) sobre a necessidade de professores(as) específicos(as) para cada linguagem artística nas escolas:

[...] diante da aprovação da BNCC e de sua implementação pelos estados e municípios, e para fins de evitar a perspectiva da polivalência, reitera-se a necessidade de que as propostas curriculares

⁵ Para mais detalhamentos sobre a música nas três versões da BNCC, ver (DEL-BEN e PEREIRA, 2019).

a serem elaboradas a partir de agora considerem, na esteira da história e da produção acadêmica em torno do Ensino de Artes no Brasil, que as Artes são uma área de conhecimento constituída por quatro componentes curriculares: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, cuja docência deve ser efetivada por professoras e professores formados em cursos de licenciatura específica, em nível de graduação, dispostos conforme as Resoluções vigentes do Conselho Nacional de Educação que estabelecem as diretrizes para a formação inicial docente, considerando-se, para tanto, a necessidade de concursos públicos para as redes de ensino, tendo como requisito a titulação de licenciado em Artes Visuais, em Dança, em Música e em Teatro (DEL-BEN; PEREIRA, p. 262).

Considerando a recente aprovação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019a), bem como o período atual de interpretação dos documentos e implementação de novas medidas pelos sistemas educacionais, ainda é prematuro sinalizar uma direção de como serão interpretados tais documentos e aplicados na prática no que tange ao ensino da arte com suas especificidades. Deve-se levar em conta a diversidade encontrada nos municípios, que muitas vezes não contam com professores(as) licenciados(as) nas quatro linguagens específicas, entre outras questões que podem influenciar na maneira com que as linguagens artísticas, previstas nos documentos norteadores, serão desenvolvidas. Também é importante considerar o processo macro das políticas educacionais que, por sua vez, influenciam nos processos da micro política encontrada nos sistemas municipais de educação bem como nas unidades escolares.

Com esta breve síntese de documentos que se referem ao ensino de artes no currículo brasileiro, com suas particularidades e desafios em distintos momentos históricos, evidencia-se a necessidade de maiores aprofundamentos nas discussões sobre as orientações referentes à BNCC por parte de gestores(as) educacionais, professores(as) da Educação Básica e cursos de licenciatura que formam profissionais para as distintas áreas de ensino escolar. No contexto da serra catarinense, foco deste estudo, a mesma necessidade se apresenta, com o propósito de aprimorar o ensino de música e das demais artes que são oferecidas no processo de formação escolar considerando as interpretações e as ações decorrentes das normativas legais.

A música nos municípios participantes

Esta seção do texto contempla informações oferecidas pelos(as) gestores(as) municipais entrevistados. Primeiramente, em relação à música nos projetos pedagógicos, todos(as) os(as) gestores(as) que participaram deste levantamento informaram que este componente está previsto de maneira interdisciplinar nos documentos, sendo incluído entre os conteúdos previstos em algumas disciplinas que compõem o currículo, entre estas a disciplina de artes. Na prática, a oferta de atividades

musicais específicas ocorre em onze das dezoito redes, desenvolvidas em três formatos distintos: como disciplina de música, projeto extracurricular e nas aulas de artes.

As aulas de música são ministradas, em sua maioria, por professores(as) licenciados(as) em música ou cursando a licenciatura específica na área de música, conforme ilustra a Tabela 1, a seguir. No contexto geral, as onze Secretarias de Educação que oferecem atividades musicais, contam com vinte e dois professores(as) responsáveis pelas atividades de música. A formação destes professores(as) é variada: a) dez professores(as) licenciados(as) em música; b) dois licenciandos em música; c) sete sem nenhuma formação específica em música; d) um licenciado em artes visuais; e) um licenciado em pedagogia; f) um técnico em música. Entre as modalidades de oferta de música foram identificados três formatos: a) oito Secretarias oferecem atividades de música no contraturno; b) quatro Secretarias oferecem aulas de música na disciplina de arte; c) uma Secretaria oferece disciplina de música na grade curricular.

Tabela 1- Municípios que oferecem aulas de música

Município	Modalidade	Formação e nº de professores(as)
Bocaina do Sul	Contraturno	1 - Licenciado em Música
Bom Jardim da Serra	Curricular – Disciplina de Música	1 - Técnico em Música
Bom retiro	Contraturno	1 - Licenciada em Música
Campo Belo do Sul	Contraturno	3 - Sem formação
Lages	Curricular – disciplina de Arte/Música	5 – Licenciados(as) em Música
Otacílio Costa	Curricular – disciplina de arte	1 - Licenciado em Artes Visuais
Palmeira	Contraturno	3 - Sem formação
Ponte Alta	Contraturno	2 - Curando licenciatura em música
Rio Rufino	Contraturno	1 - Sem formação
São Joaquim	Contraturno	2 - Licenciados em música e 1 Pedagogo
São José do Cerrito	Curricular – disciplina de arte e contraturno	1 - Licenciado em música

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados.

As atividades musicais encontradas também são diversas. Nos projetos de contraturno as Secretarias de Educação oferecem atividades coletivas de violão, teclado, flauta doce, canto, acordeom, violino, musicalização infantil e fanfarra. Nas disciplinas de música e de arte também são oferecidas atividades distintas, em formato de musicalização, composição, confecção de instrumentos musicais com materiais alternativos, apreciação musical, atividades de paisagem sonora, jogos e brincadeiras musicais. Estas modalidades também são oferecidas em escolas itinerantes em diversas localidades rurais onde encontram-se unidades escolares administradas pelas redes municipais.

Entre as interpretações de alguns(as) gestores(as) em relação à música na escola, evidenciaram-

se características polivalentes. Apesar dos(as) gestores(as) não utilizarem o termo polivalência – um professor responsável por todas as linguagens artísticas na escola -, vários deles consideram esta prática para o ensino das artes positiva para o contexto onde estão inseridos. Alguns exemplos deste entendimento positivo com relação à polivalência para o ensino das artes são aqui apresentados: 1) os conteúdos de música estão presentes na disciplina de artes em uma perspectiva de integração das linguagens, ministrados por um professor com formação em artes visuais que desenvolve atividades das outras 3 linguagens artísticas (música, teatro e dança); as atividades direcionadas à música são entendidas como recurso pedagógico para as atividades desenvolvidas nas aulas de artes visuais; 2) a música é contemplada através de um projeto de dança, de forma integrada entre estas linguagens, ministrada por professores(as) com formação em artes visuais; 3) a música é contemplada em projetos de dança e teatro oferecidos no contraturno.

As sete Secretarias de Educação que não oferecem atividades musicais relataram que a principal dificuldade que inviabiliza a oferta de aulas de música é a ausência de professores(as) licenciados(as). Porém, duas Secretarias informaram que estudantes da rede municipal participam de projetos e aulas de música oferecidos por outras instituições públicas nas cidades, sem vínculo com as Secretarias de Educação. Outras duas Secretarias informaram já ter oferecido aulas de música ministradas por professores(as) licenciados(as) na área, que se deslocavam semanalmente de outros municípios. Por questões de logística e deslocamento destes profissionais, as redes municipais encerraram as atividades. Uma Secretaria de Educação informou que providenciará as medidas necessárias para atender às orientações do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019a), que prevê a música entre as quatro linguagens artísticas. Cabe destacar que o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense recebeu a adesão dos dezoito municípios consultados e se encontra em processo de interpretação e implementação. Entende-se que este processo está sendo conduzido de forma lenta em função da pandemia da Covid-19, que exigiu das Secretarias de Educação um conjunto de ações específicas para garantir as aulas remotas e/ou presenciais em alguns casos. Dessa forma, a implementação de novas ações referentes ao ensino de música e das demais artes no currículo dependem de vários fatores que serão administrados na medida em que as atividades escolares voltem completamente à normalidade.

Discussão dos dados

Os dados apresentados evidenciam diversidade em relação às atividades musicais promovidas nas escolas dos diferentes municípios participantes deste estudo. O cenário identificado nesta consulta inicial sinaliza uma variedade na oferta de atividades musicais, como informaram algumas Secretarias de Educação, enquanto outras Secretarias, que não oferecem nenhuma atividade musical, destacaram, entre os desafios encontrados, a ausência de profissionais licenciados na área. Cabe destacar que os desafios acerca da formação e atuação de professores(as) de música, bem como a disponibilidade de profissionais atuando em escolas de Educação Básica, são evidenciados em outras regiões do país conforme Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) e Grings (2015), que discutiram especificamente a formação de professores (as) de música no Brasil.

Os dados apresentados neste trabalho correspondem a um período que antecede a pandemia da Covid-19, fato que interferiu na reelaboração e implementação dos documentos curriculares municipais a partir das demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante a coleta de dados, entre os meses de agosto e novembro de 2019, os(as) gestores(as) informaram estar trabalhando na implementação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019a), elaborado a partir das orientações da BNCC e que recebeu a adesão dos dezoito municípios selecionados na pesquisa. Ambos os documentos trazem a música incorporada em “unidades temáticas”, “habilidades”, “conteúdos” em todas as etapas da educação infantil e ensino fundamental, além de estar presente no componente arte, que, entre as linguagens, garante a música na educação infantil e ensino fundamental do primeiro ao nono ano.

Conforme Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), a política educacional, nesse caso a BNCC, é colocada em ação e conseqüentemente está sujeita a interpretações e reproduções pelos sujeitos que recebem os textos legais para implementação, seja nas Secretarias de Educação ou unidades escolares. É nesse momento que ocorre a “produção de efeitos e conseqüências” a partir da interpretação dos documentos legais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), podendo assim transformar a “política original”.

Em relação ao projeto pedagógico, todas as redes municipais de educação consultadas informaram que a música está prevista de alguma maneira em seus documentos norteadores. Mesmo prevista de formas distintas nos documentos municipais, nem todas as redes a oferecem na prática. Independentemente deste cenário, a partir de janeiro de 2020 estes documentos entraram em efeito suspensivo, substituídos pela orientação obrigatória estabelecida no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019a) que, orientado pela BNCC, passa a valer como documento norteador oficial em vigência para as dezoito Secretarias de Educação

que compõem o recorte desta pesquisa. Com essa alteração, as Secretarias de Educação encontram-se em processo de interpretação e implementação das políticas educacionais vigentes, situação que naturalmente deve levar um período de adaptação.

Um fato considerável que interferiu no processo de adaptação e implementação das novas orientações legais estabelecidas pela BNCC e pelo Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019a), diz respeito à pandemia da Covid-19, coincidindo com o período estabelecido para implementação das novas orientações. Uma prova disso foram as entrevistas realizadas com gestores(as) municipais e professores(as) de música, que relataram diversos desafios e inviabilidades no cumprimento das orientações legais, devido às mudanças emergenciais ocorridas em função da pandemia. Os(as) entrevistados(as) relataram, entre as mudanças emergenciais, o trabalho conjunto das Secretarias de Educação, professores(as) e comunidade para dar seguimento às aulas, preparar materiais, se adaptar às atividades remotas e levar atividades impressas aos(as) estudantes que não tinham acesso à internet.

Cabe destacar que as Secretarias de Educação que compõem este estudo são mantenedoras de escolas rurais. Também atendem a um público de estudantes residentes em áreas rurais que frequentam as escolas nos municípios. Devido à impossibilidade de acesso à internet durante a pandemia para uma parcela de estudantes, as Secretarias de Educação elaboraram logísticas emergenciais para garantir acesso dos(as) alunos(as) aos conteúdos elaborados pelos(as) professores(as). Além disso, as escolas e Secretarias Municipais organizaram grupos de trabalho para distribuição de cestas básicas às famílias dos(as) alunos(as). Estes exemplos, entre outras situações, evidenciam algumas das dificuldades e inviabilidades em priorizar a implementação dos documentos normativos no prazo estabelecido.

Em relação à oferta da música, evidenciou-se um cenário diversificado, com a presença da música na disciplina de artes, como disciplina de música na grade curricular e por meio de projetos desenvolvidos no contraturno. Os relatos dos(as) gestores(as) participantes deste levantamento vêm ao encontro do indicativo apontado por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball, (1994), pois no momento em que as políticas são colocadas em ação, sofrem diversas interpretações. Nesse caso, pode-se inferir que a diversidade de interpretações das Secretarias de Educação em relação aos documentos normativos é, entre outras questões, herança que vem desde a LDB de 1996, que garante, em seu 15º artigo, “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa” (BRASIL, 1996) aos sistemas de ensino. Tal autonomia justifica, de certa forma, a diversidade de interpretações no contexto da prática por possuírem a garantia legal e livre interpretação das políticas postas em ação por estas redes, adaptando-

se às necessidades e possibilidades locais e regionais.

A formação dos(as) professores(as) de música que atuam nas redes municipais selecionadas pode ser considerada positiva a partir dos dados coletados. Entre os vinte e dois professores(as) de música distribuídos(as) em onze secretarias de educação, dez são licenciados na área e dois estavam cursando licenciatura em música. Importante destacar que todos(as) os(as) professores(as) licenciados e cursando, são egressos e acadêmicos do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, localizado na região correspondente aos municípios selecionados neste estudo. Nesse sentido, destaca-se a relevância deste curso na formação inicial de professores(as) de música para a região serrana catarinense, conforme tratado em Velho (2017), que indica a presença destes profissionais atuando nos municípios da região há pelo menos quinze anos. Ainda que a demanda de licenciados em música na região seja superior ao número de profissionais atuando, como evidenciado por Dallazem (2013, p. 6), que investigou “a inserção dos egressos do curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC em diferentes campos profissionais [...]”, o cenário referente à formação e atuação de professores(as) de música na serra catarinense vem registrando um número crescente.

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

Em relação à ausência da oferta de música em sete redes municipais, bem como as consequências desta ausência, os(as) gestores(as) relataram a falta de professores(as) de música nos municípios, bem como a inviabilidade de contratar professores(as) que não residem nas cidades. No entanto, alguns municípios informaram já ter oferecido aulas de música em outros momentos. Em um desses municípios a música foi oferecida nos anos de 2011, 2012 e 2017, contando com um professor licenciado em música. Outro município também informou ter oferecido aulas de música ministradas por um professor licenciado na área que vinha de outra cidade, sendo que a logística se tornou inviável,

resultando no encerramento do contrato do professor. Em outros dois municípios, os(as) gestores(as) informaram que alguns alunos participam de aulas de música oferecidas pelo Centro de Referência de Assistência Social - CRAS e Secretaria de Cultura, respectivamente, não possuindo vínculo com a Secretaria de Educação, mas passando a impressão de que a música está parcialmente presente para uma parcela reduzida de estudantes.

Quanto à organização curricular a partir da BNCC e do Documento Curricular do Território Catarinense, podem ser destacados três pontos que influenciaram simultaneamente o processo de implementação em curso: a) o período de compreensão e interpretação dos documentos pelas redes municipais; b) os preparativos para os ajustes necessários; c) a coincidência do período de implementação com a imprevisível pandemia da Covid-19. O primeiro ponto, sobre o período de análise e compreensão dos documentos, foi, segundo os(as) gestores(as), curto para a agenda das secretarias, que muitas vezes não contam com recursos humanos suficientes para o desenvolvimento de tais funções. Naturalmente, esta condição influenciou o segundo ponto, os preparativos para os ajustes, que, coincidindo com o terceiro ponto, a pandemia, fez com que as Secretarias de Educação priorizassem as medidas emergenciais para garantir as atividades remotas e prestar auxílio a centenas de famílias dos estudantes. Estas questões influenciaram fortemente o retorno das atividades presenciais, tanto administrativas quanto pedagógicas, comprometendo a implementação de novas orientações estabelecidas nos documentos curriculares, especialmente a BNCC e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

Considerações finais

A investigação acerca do ensino de música nas escolas dos dezoito municípios participantes deste estudo evidenciou diversidade e variedade na oferta da música pelas Secretarias de Educação. Entre os formatos encontrados estão: a música como disciplina na grade curricular, em projetos extracurriculares e nas aulas de artes. A formação dos(as) professores(as) de música também é variada, contando com licenciados em música e pedagogia, licenciandos em música, professores(as) sem formação específica em música e com formação técnica em música. A oferta da música, bem como o número de professores(as) atuando com aulas de música, pode ser considerada positiva, sendo que onze entre as dezoito Secretarias de Educação oferecem aulas de música, contando com vinte e dois professores(as), sendo a maioria licenciados(as) e licenciandos(as) em música.

A interpretação dos(as) gestores(as) municipais em relação à presença do ensino de música nas escolas é variada, tanto na interpretação da legislação, quanto no formato em que a música é oferecida. Entre as sete Secretarias de Educação que não oferecem aulas de música em nenhuma unidade escolar da rede, foram registrados, entre os relatos dos(as) gestores(as), a participação dos(as) alunos(as) em atividades musicais oferecidas por outros órgãos públicos dos municípios sem possuir vínculo com as Secretarias de Educação. Evidenciou-se também interpretações de cunho polivalente, tanto na oferta do ensino de música, quanto na interpretação dos(as) gestores(as) e Secretarias de Educação, sendo esta uma realidade encontrada em nível nacional. Um fato evidenciado entre os relatos dos(as) gestores(as) destaca a ausência de professores(as) de música em alguns municípios, um desafio a ser superado que envolve entre outras questões, a logística e deslocamento de professores(as) vindo de municípios vizinhos.

Além da ausência de professores(as) em alguns municípios, evidenciaram-se também, desafios relacionados à interpretação e implementação dos documentos normativos, especificamente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019a). Um desafio considerável que afetou o período estabelecido para interpretação e implementação dos documentos curriculares, diz respeito à pandemia da Covid-19, coincidindo com o prazo definido para as Secretarias de Educação providenciarem o processo de implementação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Para além da pandemia, se evidenciaram desafios específicos entre as

Secretarias de Educação, com particularidades regionais de cada contexto.

Considerando a abordagem definida por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), mais precisamente pela ótica entendida por estes autores como *contexto da prática*, a realidade encontrada nos dezoito sistemas municipais de educação da serra catarinense vem sendo influenciada por fatores distintos e flexíveis, podendo ser destacadas as múltiplas transições que os municípios e suas Secretarias de Educação vêm passando com relação à interpretação e implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, além da interpretação e implementação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, bem como a reelaboração de seus currículos, envolvendo orientações e capacitações às escolas, gestores(as) escolares e professores(as). Há que se considerar, também, os desafios e incertezas provocados pela pandemia da Covid-19, exigindo a priorização de medidas emergenciais para a continuação das atividades educacionais. Esse conjunto de fatores observados à luz do *contexto da prática* (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), levando em consideração a autonomia dos sistemas de educação garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, demonstra o quanto é dinâmica e passível de interpretações diversas a forma como a música é encontrada nas redes municipais de educação participantes deste estudo.

Por fim, evidenciou-se uma “produção de efeitos e consequências” (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), conforme destacam os autores citados, a partir das interpretações e reproduções dos sujeitos que recebem e interpretam os textos legais. Exercendo papel ativo na interpretação e reinterpretação dos documentos que chegam no âmbito da prática para serem executados, cada município produz um entendimento e ações específicas com relação às atividades curriculares, incluindo a música. Desta forma, como previsto no *contexto da prática* (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), as interpretações e ações podem levar a mudanças e transformações significativas em relação à “política original” definida nos documentos curriculares que chegam às Secretarias de Educação e unidades escolares.

A partir deste estudo, destaca-se a necessidade de mais pesquisas em relação à música no currículo escolar, não apenas na região serrana, mas em todo o território catarinense. Além disso, pesquisas desta mesma natureza seriam importantes de serem realizadas em outros estados brasileiros, contribuindo para uma discussão nacional sobre o ensino da música nas escolas, seus desafios e conquistas em distintos sistemas educacionais.

Referências

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

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

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

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: > http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf<. Acesso em: 19 jan. 2021

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte: ensino de primeira à quarta série**. Brasília, 1997.

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

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução n. 4, de 8 de março de 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências.** Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0404teatro.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução n. 3, de 8 de março de 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências.** Brasília, 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2009. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.** Brasília, 2009.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projetos de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DALLAZEM, Aline. **Egressos licenciados em Música: inserção e atuação na Educação Básica.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013.

DEL-BEM, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música e educação básica: sentidos em disputa. *In:* SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina. **Conhecimentos e disputas na Base Nacional Comum Curricular.** Campo Grande: Ed. Oeste, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335797841_Musica_e_Educacao_Basica_sentidos_em_disputa. Acesso em: 18 jan. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, 15, Belo Horizonte, 2010. Painel. **Anais.**

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 29-45, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2360>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017. Disponível em: >

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7567/4914>< Acesso em: 20 fev. 2021.

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

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

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: Quadro Histórico, Perspectivas e Desafios. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v.19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. 2019a.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC Nº 070, de 17 de junho de 2019**. Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Santa Catarina, 2019b. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30336-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 22 set. 19.

SOARES, José; SCHMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de (Org.). **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2014. Disponível em : <https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/ebook-a-formacao-do-professor-de-musica-no-brasil.pdf>. Acesso em: 21 jun. 22.

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

VELHO, José Rodrigo Santos. **Formação e Atuação de Professores de Música na Rede Pública Municipal da Cidade de Lages SC**. In: ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO GRUPO MÚSICA E EDUCAÇÃO - MusE, 7, 2017, Florianópolis – SC: Formação e Atuação de Professores de Música, 2017. v. 1. p. 91-98.