

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE LITORAL NORTE - OSÓRIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANA VALIM

MÚSICA NA/DA ESCOLA:

Interlocuções entre políticas educacionais e subjetivação
da Educação Musical nos espaços escolares

OSÓRIO

2021

MARIANA VALIM

MÚSICA NA/DA ESCOLA:

Interlocações entre políticas educacionais e subjetivação
da Educação Musical nos espaços escolares

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação da Universidade
Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito
para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha 2: Artes em Contextos Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco
Co-orientadora: Profa. Dra. Cristina Rolim
Wolffenbüttel

OSÓRIO

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

V172m Valim, Mariana.

Música na/da escola: interlocuções entre políticas educacionais e subjetivação da Educação Musical nos espaços escolares / Mariana Valim. - Osório, 2021.
128 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade Universitária em Litoral Norte - Osório, 2021.

Orientador: Prof.^o Dr.^o Eduardo Guedes Pacheco.

Coorientador: Prof.^a Dr.^a Cristina Rolim Wolffenbüttel.

1. Educação musical. 2. Políticas educacionais. 3. Práticas docentes. I. Pacheco, Eduardo Guedes. II. Wolffenbüttel, Cristina Rolim. III. Título.

MARIANA VALIM

MÚSICA NA/DA ESCOLA:

Interlocuções entre políticas educacionais e subjetivação
da Educação Musical nos espaços escolares

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha 2: Artes em Contextos Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco
Co-orientadora: Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel

Aprovada em: 26/10/2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Co-orientadora: Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Profa. Dra. Helena Venites Saldanha
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Profa. Dra. Rita Cristine Basso Soares Severo
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

OSÓRIO

2021

AGRADECIMENTOS

Aos pais, pela educação motivadora, valorizando o conhecimento e formação, todo o apoio técnico, logístico e financeiro, sem os quais não seria possível a realização desta pesquisa.

Aos filhos e familiares, pela doação de seu tempo e espaço, pela compreensão e motivação para o avanço.

Aos orientadores, pelo olhar atento, a troca de saberes, os questionamentos e detalhamentos, para orientar o pensamento e as ansiedades.

Ao orientador Edu, por nossa amizade que aconteceu por acaso nos entremeios acadêmicos, mas que marcou a minha vida com a diferença.

Aos colegas do grupo de pesquisa ArtDif que muitas vezes ouviram minha pesquisa e trouxeram outros olhares para ela.

Ao grupo de mulheres do Mestrado que formou-se durante o curso e tornou-se uma grande rede de apoio e consolo nos dias de pandemia.

Aos professores que compreendem a tarefa árdua de ensinar.

Aos amigos e apoiadores que entenderam minha falta, torceram, incentivaram e motivaram minha caminhada.

Aos opositores porque ao dizerem que eu não poderia, promoveram o impulso necessário para provar-me que estavam errados.

À vida, pela saúde, vigor e oportunidades para chegar onde estou.

Ao caminho que nele sigo adiante...

RESUMO

Os discursos sobre a presença da Música na escola mudaram desde a LDB 9.496 de 1996 (BRASIL, 1996), com legislação que alterou a sua forma de estar no espaço escolar, a nomenclatura e estabeleceu diretrizes curriculares. Com o passar dos anos, foi-se agregando novos dispositivos que regulavam a Música e seus sujeitos dentro do sistema escolar. Este trabalho propõe-se a dar visibilidade aos processos de produção dos saberes dessa legislação, principalmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobre o que, como, onde e quando a Música está na escola, o que se espera dela e de seus sujeitos enquanto área de conhecimento dentro de um sistema escolar. Ainda, quais são os saberes que domina, quais os discursos que produz, e quais os poderes que a colocam e legitimam neste ambiente, bem como porquê eles também a mantêm dentro das condições estabelecidas. Neste olhar embaixo, surgem os sujeitos da Música na escola, que fazem parte da engrenagem destes processos e formam-se a partir dessas normatizações. Na primeira parte, realizou-se um estudo inspirado na genealogia de Foucault sobre as políticas educacionais, seus discursos e produção de saberes. Na segunda parte, buscou-se ouvir os professores de Música, os sujeitos que estão na escola, para saber como se relacionam com esses saberes e poderes. Ao ouvir essas vozes, os seus processos e afetos, elas surgem a partir dos discursos e são capazes de provocar reflexões sobre a prática de si, sobre os modos de fazer a Música da escola algo além do que é oferecido nos currículos. Assim, percebe-se que as políticas públicas referentes à presença da Música no contexto escolar tem uma grande relação com a subjetivação e as formas de ser e estar na escola, tanto dos sujeitos, quanto a própria música em si.

Palavras-chave: Educação musical; políticas educacionais; práticas docentes.

ABSTRACT

Discourses about the presence of Music at school have changed since LDB 9.496 of 1996 (BRASIL, 1996). The law has changed the way Music being in the school space, the nomenclature, and curriculum guidelines. Over the years, new sources were added and they have been regulating Music and its subjects within the school system. This paper intends to give visibility to the knowledge production processes on this legislation, mainly the Common National Curriculum Base (CNCB), about what, how, where and when Music is in school, what is expected of it and its subjects as knowledge within a school system. What kind of knowledge it masters, what discourses it produces, and what powers introduce and legitimize Music in this environment, also what maintains it under certain conditions. In this analysis, the subjects of Music at school emerge, who is part of the gear of these processes and is an outcome from these norms. In the first part, a study inspired by Foucault's genealogy was led concerning educational policies, their discourses, and knowledge production. In the second part, it sought to listen to Music teachers, the subjects that are in the school to find out how they are connected to this knowledge and powers. When listening to these voices, their processes, and affections, they emerge from the discourses and are capable of inducing reflections on the practice of oneself, on the ways of making Music of the School beyond what is offered in the curriculum. It is clear that public policies regarding the presence of Music teaching in the school context, have a strong relationship with subjectivation and the ways of being at school, both of the subjects and the music itself.

Key-words: Music education; educational politics; teacher practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Histórico do ensino de Música	59
Quadro 2 - Panorama da legislação	61
Figura 1 - Visibilidades	76
Figura 2 - Os sujeitos da Música na escola	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABEM	Associação Brasileira de Editores de Música
ABEPEC	Associação Brasileira das Emissoras Públicas Educativas e Culturais
ABER	Associação Brasileira de Editoras Reunidas
ABERT	Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão
ABM	Academia Brasileira de Música
ABMI	Associação Brasileira da Música Independente
ABPD	Associação Brasileira dos Produtores de Discos
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECAD	Escritório Central de Arrecadação e Distribuição
ISME	International Society for Music Education
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMB	Ordem dos Músicos do Brasil
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SindMusi	Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	TESSITURAS E DENSIDADES DA ARTE NA ESCOLA	15
2.1	A ARTE NA ESCOLA	15
2.2	A MÚSICA NA/DA ESCOLA: DISCURSOS, SABERES, PODERES E SUBJETIVAÇÃO	24
2.2.1	Os sujeitos da música na escola	28
3	CONTRAPONTEANDO COM FOUCAULT	37
4	INSPIRAÇÕES FOUCAULTIANAS	45
4.1	OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	49
4.1.1	Descrição dos instrumentos de pesquisa	50
4.1.2	Detalhes da coleta de dados e análise das entrevistas	50
4.2	OBJETIVOS DE PESQUISA	51
4.3	PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO NA PAUTA COM POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA	51
4.4	QUESTÕES ÉTICAS E DE PESQUISA	52
5	NA PAUTA COM POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA	55
6	“COMPOSIÇÕES” ENTRE SUJEITOS E DISCURSOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	75
7	OUVINDO OS PROFESSORES DE MÚSICA NO CHÃO DE ESCOLA	99
7.1	TCLE	102
7.2	OS PROFESSORES DE MÚSICA	102
7.3	NA ESCOLA	103
7.4	OUTROS SUJEITOS ENVOLVIDOS COM A MÚSICA NA ESCOLA	105
7.5	POLÍTICAS PÚBLICAS	105
7.6	MÚSICA E PANDEMIA	108
7.7	RELATO DE EXPERIÊNCIA	110
7.8	ASPECTOS GERAIS	111
7.9	A MÚSICA DA ESCOLA	115
8	UMA POLIFONIA DE VOZES	118
	REFERÊNCIAS	125

ANEXO A – PERGUNTAS DA ENTREVISTA	131
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	133

2 meses. Esse foi o tempo em que tive uma sala de Música.

Foi o melhor início de ano letivo: recebi a notícia que a escola estava organizando um espaço para as aulas de Música. Era lá no segundo piso, distante, sem acessibilidade, sem ar condicionado, com goteira, mas eu teria uma sala de Música! Catei todos os instrumentos espalhados pelos depósitos e salas da escola, arrumei mural, quadro de horários, foi colocado quadro branco, armários. Equipei com aparelho de som, caixa de som, TV, cadeiras, almofadas. Apresentei a sala a todos os alunos das 14 turmas que atendia, eles utilizaram em aulas de exploração.

Aí veio outra notícia: o governo liberou verba para o Mais Educação, que seria destinado a aulas de reforço de Língua Portuguesa e Matemática, assim, precisavam de salas. Qual a sala que seria redestinada? A de Música, claro, pois não tinha muita utilização. Não adiantou eu levar as tabelas de horários e argumentar que não era ociosa, que estava sendo muito útil. Afinal, era para o reforço de Português e Matemática! A batalha já estava perdida.

Juntei minhas sacolas, coloquei instrumentos e materiais dentro, engoli meu choro e indignação e rumei para o prédio da Educação Infantil, onde seriam minhas próximas aulas. Cheguei na porta da sala com o peso da derrota nas costas. Uma aluna de 5 anos me recebeu do lado de fora.

“Onde está minha ‘pofe’?”, perguntou, com ar de preocupação. “Ela está logo ali, estudando, e já vem. Mas agora eu vou ficar com vocês, porque tem aula de Música”, respondi. (Era a primeira vez que eu ficaria sozinha com a turma, pois, no início do ano letivo da Educação Infantil, o professor titular ficava junto, para a adaptação dos pequenos). Então aconteceu a mágica...

“Aula de Música?” perguntou a pequena, com um sorriso e aquele olhar brilhante, correndo pra dentro. Toda a insegurança dissipou-se com a experiência das poucas aulas anteriores. Aí eu lembrei! Lembrei porque me tornei professora de Música. Foi por causa do olhar. Aquele olhar que brilha, que acompanha, curioso, investigativo, risonho, que aprende, que pergunta, que espera. Isso ninguém poderia me tirar.

1 INTRODUÇÃO

O olhar. Como Foucault dizia, olhar além das verdades dadas, além das origens, “não ter pudor de ir procurá-las lá onde elas estão” (FOUCAULT, 2007, p.19), olhar para “descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos - não existem a verdade e o ser” (FOUCAULT, 2007, p.21). Os olhares se aguçam conforme podemos enxergá-los, “as visibilidades se criam quando colocamos nossa luz sobre elas” (VEIGA-NETO, 2007, p.128). Em apenas um relato, como na epígrafe, transparecem os diversos olhares dos sujeitos envolvidos nas questões da Música na Escola, aparecem as tramas de saberes e poderes que emergem dos discursos produzidos e/ou reproduzidos nos atos do dia a dia, ou, como poderia dizer-se, no “chão de fábrica”.

Em primeiro lugar, esse trabalho dedica-se a defender a Educação como um direito. Pública, gratuita, democrática e inclusiva. A escrita que se apresenta é mais do que uma pesquisa. É um compromisso com a busca incessante de aprimorar, uma atitude sempre crítica de “ver o que está visto”. Não cegar-se, nem acomodar-se.

Mais importante ainda, este trabalho não traz verdades dadas ou receitas. Segundo o conceito de Foucault (2007, p.14), as verdades são construídas e produzidas historicamente por um conjunto de procedimentos regulados pelos sistemas de poder, para efeitos de verticalidade e de subjetivação. Foucault relata:

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada aos sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” de verdade. (2007, p.14).

Este trabalho encontra-se no conceito de horizontalidade, no qual os olhares ligam-se, tecendo uma teia de saberes que se conectam uns aos outros, não para buscar uma verdade transcendental, mas como, quando e de que forma cada um se liga, sem verticalidades. Olhar além das receitas prontas de atividades e dos

discursos reproduzidos nos ambientes educativos ao aproximar a “academia” do “chão de fábrica” (ou, “chão de escola”, termo que foi citado pela Prof. Dra. Sandra Corazza, durante um dos encontros do grupo de pesquisa, que passar-se-á a usar adiante. Este termo não pretende homogeneizar as características das escolas, mas localizar o professor no espaço escolar.), a Pedagogia da Educação Musical, a Educação do sujeito a ser “educado”, a escola da vida.

Por meio da análise dos relatos de professores de Música atuantes em escolas públicas de Ensino Fundamental, esse trabalho almeja investigar como os conceitos e discursos contidos na Base Nacional Comum Curricular (CNE, 2017) para a Unidade Temática Música atuam nos processos de subjetivação destes professores no que se refere a presença da música na escola. Esta intenção é atravessada pela perspectiva de problematizar não somente a música na escola, mas a possibilidade da presença de uma Música da escola.

No segundo capítulo, chamado *TESSITURAS E DENSIDADES DA ARTE NA ESCOLA*, são apresentados artigos, pesquisas e publicações de autores que relatam a Arte na Escola, com seus discursos a respeito de ser e estar na escola, formação de professores e legislação. Também, um olhar sobre a Música na escola, no subcapítulo Música na/da escola: discursos, saberes, poderes e subjetivação, tecendo também os princípios para as discussões propostas ao abordar especificamente a Música. Ainda, na parte Os Sujeitos Da Música Na Escola, é trazido à tona o olhar sobre os sujeitos envolvidos na recolocação da Música nos espaços escolares. Desde a formação das leis, passando pela escola e os atravessamentos que são provocados pela sua presença.

No terceiro capítulo, *CONTRAPONTEANDO COM FOUCAULT*, trata sobre os devires filosóficos de Foucault, elucidando seus pensamentos sobre os discursos, poderes e saberes dos sistemas, para a realidade da escola, como instituição de sequestro e a serviço da produção e formação de subjetividades.

No quarto capítulo, *INSPIRAÇÕES FOUCAULTIANAS*, aborda-se a metodologia desta pesquisa, que tem este nome por que a metodologia é inspirada

na genealogia de Foucault, trazendo sua filosofia para o âmbito educacional, para dialogar com a Música na escola.

No quinto capítulo, *NA PAUTA COM POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA*, lista-se e discute-se a Legislação e as políticas públicas que influenciam especificamente a reintrodução da Música na escola, fazendo um recorte no tempo, a partir da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Esta extensa lista traz o caminho percorrido para a pedagogização da inclusão da Música como currículo, assim como formação de professores e os passos que culminaram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aqui também encontram-se artigos de comentadores da área da Arte/Música analisando os impactos da BNCC sobre estes processos. Ademais, aborda-se a Legislação sobre a formação de professores, como ocorreram os processos de construção e implementação desta.

No sexto capítulo, propõe-se os atravessamentos entre a genealogia de Foucault, a legislação, os espaços escolares e os sujeitos envolvidos *“COMPOSIÇÕES” ENTRE SUJEITOS E DISCURSOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS*. Aqui surgem os que estão envolvidos no fazer musical na escola, na elaboração das leis, nas pesquisas em Educação Musical, nos processos de ensino e aprendizagem. Adicionalmente, considera-se as particularidades dos sistemas e das músicas em cada ambiente escolar, carregada de identidades e atravessados pelos sujeitos destes espaços.

No sétimo capítulo, *OUVINDO OS PROFESSORES DE MÚSICA NO CHÃO DE ESCOLA*, considera-se o fazer musical e os atravessamentos com os discursos da Legislação a partir do olhar dos educadores que estão inseridos no sistema escolar. Aqui, traz-se o relato da entrevista realizada, considerando a voz destes profissionais, suas demandas, anseios, suas dificuldades e conhecimentos para com a Legislação, em especial a BNCC.

No oitavo e último capítulo, *UMA POLIFONIA DE VOZES*, propõe-se as considerações desta pesquisa – nunca finais –, sobre os aspectos abordados: as vozes que criam os saberes e discursos através dos poderes, da letra da lei, dos

conceitos e currículos, assim como as vozes dos sujeitos que estão imersos nessas relações de saberes e poderes nos sistemas educacionais.

Durante o percurso deste Mestrado, houve a pandemia de Covid-19. Momento em que as aulas presenciais migraram bruscamente para um modelo de interação com atividades remotas domiciliares – as escolas entraram dentro das casas. Antes ferramentas, as plataformas digitais agora também se confundem com métodos de ensino. Para as aulas de Música, isto tornou-se um desafio, pois as ferramentas nem sempre conseguem alcançar a coletividade do fazer musical, além de provocarem atrasos nos áudios, silenciamento dos microfones nas interações, fechamento das câmeras dos alunos por opção. Isso acontecia com acesso à Internet, mas para os alunos sem acesso, o uso de folhas impressas sem nenhuma possibilidade de um áudio ou uma interação questiona o alcance de objetivos de aprendizagem estipulados anteriormente ou de avaliações. Além disso, a demora em aparecer medidas oficiais que balizassem as práticas em momentos de calamidade permitiu transparecer a fragilidade e a dependência do sistema educacional em decretos que validem e mensurem suas ações. Com isso, algumas questões metodológicas foram modificadas nesta pesquisa.

Um distanciamento social parecia uma possibilidade de ter mais tempo para as leituras e escritas, mas o que deu-se na prática foi um acúmulo de trabalho *home office*. Como, abruptamente, planejar a longo prazo, aulas de Música a distância? Ao trabalhar como professora de Música tanto na Rede pública, quanto na privada, duas realidades apresentaram-se: uma de plataformas digitais de Educação gradualmente implementadas; outra de incertezas sobre como proceder, para, depois de um mês inteiro, decidir-se sobre o envio de folhas impressas aos alunos. Isso trouxe muito o que pensar sobre o ensino de Música neste período, atravessado pela pouca (ou nenhuma) interação coletiva com os alunos, sempre intermediado por meio digital. Ao mesmo tempo, explodiram as *lives* de músicos, as reuniões de Educadores Musicais, de grupos de pesquisa, os cursos e as formações continuadas para professores, a distância, abrangendo mais gente do que seria possível presencialmente, mudando para sempre a amplitude e o conceito desses.

Além disso, repensou-se a abordagem das entrevistas com os professores, pensando na coleta de respostas através de formulário digital, com seus prós e contras. Não será aquele olho no olho, como melhor forma de entrevistar: capturando as “humanidades” presentes em cada relato. Porém, com esta modalidade de coleta, poderá se ampliar a participação dos professores de Música e a diversidade de realidades da Música na escola.

Ao trabalhar com formação de professores, através de palestras e oficinas sobre a Música, passando desde a implementação da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008) até a BNCC, ouvindo relatos, recebendo questionamentos e dúvidas sobre os mais diversos assuntos em relação à Música na Escola, debruça-se e movimenta-se sobre a seguinte questão: qual a relação entre o acontecimento da Educação Musical na Escola e as políticas públicas referentes à presença da Música no contexto escolar, em especial a BNCC, sob os aspectos da subjetivação e relações discursivas entre Música e Educação?

Essa pergunta advém da intenção de pensar que relações existem entre a prática cotidiana de professores de música com os atravessamentos, orientações e diretrizes das políticas públicas da Arte/Música; de que modo elas interferem nas práticas cotidianas e processos de subjetivações que envolvem os professores/as de música no contexto escolar? Com isso realizou-se uma entrevista estruturada com professores de Música da Educação Básica nas redes públicas de Ensino do Rio Grande do Sul, através de formulário digital. Foram entrevistados seis professores, de seis redes públicas diferentes, atuantes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, mas também na modalidade extracurricular. As respostas foram consideradas a partir da inspiração na genealogia de Foucault, que procura ouvir as vozes que estão inseridas e silenciadas pelos poderes e saberes produzidos para produzir a docilidade dos corpos.

2 TESSITURAS E DENSIDADES DA ARTE NA ESCOLA

Neste capítulo, busca-se trazer os trabalhos que relatam os atravessamentos da Arte na escola com a legislação e dispositivos que a regulam. Também, um olhar sobre o que já foi escrito para o ensino de Música e seu processo de retorno à escola. Por último, objetiva-se trazer à tona os sujeitos que estão envolvidos nas diversas etapas da consolidação da Música na escola.

2.1 A ARTE NA ESCOLA

A Arte na Escola já passou por diversos períodos e nomes, que traduziam os discursos e poderes de cada época. Começa-se falando sobre a Arte, porque, neste momento, a Música está inserida na escola dentro da Linguagem Arte. Portanto, seus anseios e histórias misturam-se com estas outras linguagens artísticas na escola. Assim, esticando e encolhendo seus domínios, generalista ou especialista, tecnicista, estilística, política, não teve uma Reforma da Educação em que a Arte não foi também “reformada”. Assim também o professor de Arte, teve que ser “reformado”, passando de um professor graduado no extinto curso de Educação Artística e que atuava de forma generalista à frente de mais de uma linguagem artística, até chegar aos cursos de licenciatura especializados em cada uma das quatro linguagens artísticas.

Sobre a legislação atual, a partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a linguagem artística na escola passou a chamar-se Arte e abrange quatro áreas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Uma série de decretos, leis e regulamentações sucederam-se, para atender a demanda que apresentava-se. Com a legislação de 2002 (CNE, 2002), os cursos de licenciatura passaram a formar especialistas em cada área. A Resolução nº. 02/2004 (CNE, 2004), especifica os cursos de licenciatura em Música. Em 2005, o Parecer CNE/CEB nº 22/2005 (CNE, 2005) solicita a retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma

das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. A Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) tornou obrigatório o componente curricular Música como conteúdo. Em 2013, surgiram as diretrizes operacionais sobre as linguagens artísticas; em 2015 mais diretrizes para os cursos de Licenciatura, assim como em 2016 (CNE, 2016) a Resolução n.º 02 específica para a Música na Educação Básica, e a Lei n.º 13.278 (BRASIL, 2016) que fixa as diretrizes e bases da educação nacional referente ao ensino da arte. Por fim, a mais recente, a Base Nacional Comum Curricular, de dezembro de 2017 (CNE, 2017) trazendo as habilidades, competências e direitos de aprendizagem dentro de cada uma delas.

Ao falar-se de direitos de aprendizagem, atravessa-se o assunto da *ensinagem*, pois, ao traçar o curso do que cada aluno precisa desenvolver e aprender, também coloca-se o que ensinar. Assim, lançamos o olhar para o docente que forma-se ou gradua-se professor no entreato destas leis e decretos que regulamentam a Arte na escola. Quais os conceitos e discursos são apresentados nessas políticas públicas e que traduzem-se nos processos de subjetivação e atuação docente em Arte? Mais especificamente, quero falar dos professores/as de Música, lançados ao contexto escolar pelo direito legal de um espaço nos processos educacionais e *formacionais* de sujeitos. Esses docentes em Música que, muito provavelmente, não tiveram aulas de Música na escola, pois esta não era contemplada no rol das disciplinas escolares até pouco tempo atrás. Que teve seu aprendizado musical em outro espaço não escolar, para então ingressar em um curso de Licenciatura (ou não, pois a legislação não especifica que formação este professor precisa ter) e apropriar-se das ações *pedagogizantes* do ensino de Música na escola. Um artista/professor ou um professor/artista, dependendo do sentido da sua caminhada na formação, com seus modelos trazidos na bagagem. Que tipo de docente em Música será?

As primeiras questões a serem resolvidas seriam: o que significa uma docência em Arte? Quais os saberes que implicam e estão inerentes à função do professor? Loponte (2005, p.87) traz uma importante reflexão sobre os movimentos de busca pela docência em Arte:

Uma docência em arte que possa responder à pergunta nietzscheana de Deleuze (1992, p.140): “será que temos maneiras suficientemente ‘artistas’, para além do saber e do poder?”. A intenção não é copiarmos as subjetividades antigas, glorificá-las e aplicá-las a nossos modos de ser contemporâneos, ou mais especificamente, aos modos de ser docente. Na verdade, não precisamos de mais um modelo, até porque já há tantos (professor crítico e reflexivo, professor pesquisador, professor autônomo, professor transformador, professor competente etc), como se fossem fantasias para vestir ou desvestir, ao sabor do modismo teórico e editorial. Mas se resolvemos mergulhar teoricamente com Foucault, podemos ir um pouco mais além e perguntar outra vez: de que forma essas interrogações nos fazem pensar? De que modo nos inquietam?

Loponte (2005, p. 98) coloca que a docência não pode apoiar-se em modismos e modelos. Isso não significa deixar de conhecê-los, mas entender seu processo e contribuição histórica, em seu tempo. “A docência contemporânea em Arte é crítica”, com movimentos que fazem pensar e nos intrigam, além do ‘suficiente’ que exige uma prática de si para olhar os saberes e poderes que se mostram.

Assim, Loponte toca em um ponto bastante frágil na prática, pois, o professor de Música tem, atrás de si, uma caminhada coletiva de construção para que a Música chegasse na escola. Existem vários trabalhos e pesquisas na área da Educação Musical, em nível nacional e internacional. Torna-se importante que o professor tenha conhecimento de nomes como Kodaly, Dalcroze, Willems, Swanwick, Orff, assim como Koellreutter, Villa-Lobos e tantos outros. Também, conhecer as pesquisas realizadas na Sociologia da Música, Psicologia da Música, Etnologia musical, principalmente na Educação Musical que não pararam de acontecer. Não para virarem receitas, mas para que aguace o olhar crítico do professor para a sua realidade, para que tenha embasamento para ir além do que já se tem em termos de conhecimento, pois o professor está em constante formação.

Momoli (2019, p.27) estudou a formação de professores nos cursos de licenciatura em Arte, tensionando as questões de vivência estética em contraponto com a prática de si, “na maneira como são colocadas em relação às noções de arte

e educação no âmbito da licenciatura em artes visuais”, isto é, o modo como o sujeito torna-se professor de Arte. Momoli relata:

Passou a interessar-me o modo como seria possível produzir uma certa forma de pensamento para a docência em artes visuais a partir das aberturas provocadas no cruzamento dos saberes artísticos e pedagógicos e na tentativa de equilíbrio entre os conteúdos artísticos e os conteúdos pedagógicos na formação de professores no contexto da licenciatura em artes visuais. (MOMOLI, 2019, p.25).

A ética, no sentido foucaultiano, é o modo em que o sujeito estabelece uma relação consigo, a prática de si, como o sujeito constitui-se em termo de valores, ações e decisões (VEIGA-NETO, 2007, p.81). Momoli questiona se as visitas a museus, galerias e outras vivências artísticas seriam um jeito de impulsionar a formação do docente, no sentido ético-estético. Como se estas atividades fossem um “extra”, algo que a academia não consegue dar conta de suprir “devido ao embate existente entre os saberes que compõem as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores no Brasil” (MOMOLI, 2019, p. 27). Ele entende que os vínculos pessoais que são constituídos entre os sujeitos e o conhecimento (não somente em um ou em outro) são o que estabelecem a docência em Arte, “no pensamento produzido a partir da circulação e produção das ideias desses dois campos de saber” (MOMOLI, 2019, p.20), assim como as experiências adquiridas pelos movimentos individuais e coletivos entre os sujeitos.

Ao pensar sobre isso em relação à Música, a presença em Concertos, Musicais, Apresentações, Shows, seriam suficientes para proporcionar uma vivência artística ao futuro docente que promova um embasamento ao processo de “ensinagem”? Ou ainda, a prática no instrumento como artista virtuoso seria suficiente para garantir a eficácia do ensino de Música, em um ambiente de aprendizagem coletiva? Existem muitas questões a serem pensadas sobre a formação de docentes nas Licenciaturas em Música. Recentemente estruturadas para este fim específico e, ainda, reestruturadas em pouco tempo. Uma das questões bastante contraditórias em relação à maioria dos cursos de Licenciatura em Música é que eles proporcionam mais ênfase à docência nos Anos Finais e

Ensino Médio, como outros cursos de Licenciatura. Ou apresentam sua estrutura curricular com uma inspiração nos cursos de Bacharelado em Música, que priorizam a instrução instrumental, histórica e teórica, em detrimento dos estudos em Educação Musical. Porém, as escolas e Redes oferecem mais vagas para aulas de Música na Educação Infantil e nos Anos Iniciais que exigem conhecimentos pedagógicos específicos para esta faixa etária. Isso provoca a busca por formações continuadas e pedagógicas em espaços não formais, para complementar o que os licenciados não receberam na Universidade, assim como a formação de um profissional que não se sente preparado ou identificado com este público, conseqüentemente, abandonando a docência nestes níveis da Educação Básica. Aos poucos, os *feedbacks* da atuação prática dos docentes e as pesquisas em Educação Musical podem ser utilizadas para traçar e modificar os perfis e as ênfases dessas Instituições na formação de seus egressos.

Tomando como referência a citação acima apresentada, busca-se aproximar essa problematização dos processos que envolvem a formação dos professores de música, já que, assim como apresentado, professores de música são professores de Arte. Beineke (2012) realizou pesquisa com professores de Música durante sua atuação em sala de aula para investigar os conhecimentos práticos dos professores que orientam a sua prática educativa, pois considera que:

Os conhecimentos práticos do professor fazem sentido na própria prática, porque são dirigidos pelas suas ações em sala de aula e para elas. Por isso, um estudo sobre esse tema precisa partir da própria aula, isto é, do contexto em que esses conhecimentos emergem e são utilizados pelo professor (BEINEKE, 2012, p.185).

A autora encontrou, na prática desses professores, a forma que atribuem significado na escolha dos assuntos a tratar e nas suas ações. Estão entre elas a orientação pessoal, como seleciona e interpreta uma situação; a orientação social, para estruturar seus conteúdos de acordo com os interesses dos alunos; orientação situacional, para atender situações imediatas de ensino; a orientação experiencial, com as experiências do próprio professor e a orientação teórica, da utilização do

prático para analisar o conhecimento teórico (BEINEKE, 2012). Afirma que a capacidade de reflexão sobre a ação do professor advém da experiência, não podendo ser produzido somente pelo conhecimento acadêmico, mas em contato com situações reais no espaço escolar. Beineke afirma:

Compreendendo o “tornar-se professor” dessa forma, pode-se perceber a legitimidade e singularidade dos conhecimentos profissionais construídos por intermédio de práticas educativas concretas e localizadas. Através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação, o professor vai construindo seu conhecimento prático em um processo dinâmico, evitando que suas ações se tornem mecânicas. Nesse processo, a experiência e o saber-fazer não são suficientes para explicar o desenvolvimento profissional e, sim, o diálogo reflexivo com a própria prática, incluindo aí, tanto o diálogo autorreflexivo (individual) quanto o diálogo com comunidades reflexivas, feito de forma coletiva. É por meio da reflexão que o profissional aprende a lidar com as situações únicas, incertas e conflituosas das relações estabelecidas em espaços de produção do conhecimento, seu mundo prático, o qual pode incluir, também, o diálogo reflexivo com a ciência (BEINEKE, 2012 p. 192).

Outras questões levantadas pela pesquisadora que influenciam o trabalho docente do professor de Música são: valorização pessoal e profissional, a necessidade de troca de experiências com colegas de profissão, pois percebe que no trabalho “do professor de música que atua na rede escolar o sentimento de isolamento profissional parece ser acentuado pelo fato de, muitas vezes, ele ser o único professor de música da escola” (BEINEKE, 2012, p. 195) e políticas de formação continuada para professores, enfatizando o potencial ativo e reflexivo sobre as práticas educativas.

Pensar na formação e atuação de professores no momento em que acontecem reformas, mudam-se conceitos, estabelecem-se obrigatoriedades e *desobrigatoriedades* e estabelecem-se currículos parece um tanto difícil, pois as “verdades” mudam a cada redação de lei. Estas constantes mudanças têm impacto sobre as sujeições, pois a Educação trabalha diretamente com os saberes, que traduzem os discursos dos poderes, pois, segundo Foucault “o sujeito moderno não está na origem dos saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes, [...] é produzido no interior dos saberes” (VEIGA-NETO, 2007, p.44). Se tudo isso muda tão rapidamente, no tempo de uma geração, o sujeito do professor também está no

meio desse processo de (trans)formação, mas de que forma essa exposição de saberes e poderes exercem influência sobre o modo de ser docente?

Segundo a pesquisa de Ghisleni *et al.* (2016), os processos regulatórios da Educação, assim como o crescimento das avaliações e índices governamentais, “sinalizam formas de controle da população e instituem processos de subjetivação”, que “atravessam e engendram os discursos educacionais” (GHISLENI *et al.*, 2016, p. 554). Argumenta que as provas, avaliações e índices instituídos são “dispositivos do controle curricular e do trabalho docente” (GHISLENI *et al.*, 2016, p.557), e que nem sempre o docente percebe estas táticas, sujeitando-se a essas formas de governo, regulando suas práticas com a produção de melhores resultados. Segundo os autores:

Tais provas não são neutras tampouco pretendem simplesmente avaliar a qualidade do sistema educacional público. Dizem respeito a uma concepção de educação que desloca o foco da formação geral para a aprendizagem de competências e habilidades que serão mensuradas na prova instituída pelo governo. Logo, classifica, hierarquiza, compara e prescreve, impõe um currículo e uma forma de ensino, padronizando e controlando saberes e práticas docentes (GHISLENI *et al.*, 2016, p.557).

Ao padronizar e controlar práticas docentes também classifica as instituições escolares, pois cada uma disputa o *ranking* da competição por melhores resultados, “ao instituir uma norma, produz mecanismos de subjetivação e controle dos sujeitos” (GHISLENI *et al.*, 2017, p.558). Esses mecanismos afetam instituições, gestores, professores, alunos, inclusive os cursos de formação de professores, pois estes também são atravessados pelas questões de avaliação e currículo.

Assim, também, a Música na escola vê-se atravessada pela normatividade de avaliações, um enquadramento de sua arte em sistemas numéricos e/ou conceituais. Os parâmetros externos refletem-se nas avaliações internas, procurando padrões e produtos para serem avaliados que possam ser transformados em conceitos mensuráveis ou notas para um boletim. Esse processo busca elementos concretos que possam mostrar uma evolução ou desenvolvimento musical e educacional. Embora haja aspectos concretos para serem avaliados na

produção musical, como sinaliza Swanwick, ao falar sobre avaliação em educação musical, afirmando que:

[...] as pessoas algumas vezes sentem que a avaliação em música e em outras artes é impossível ou inapropriada. Mas existem “produtos” visíveis nas quatro camadas nas quais reside a evidência do nível de nosso envolvimento quando fazemos música ou escutamos a música de outros. Podemos ver essas quatro camadas [materiais, expressão, forma e valor] muito claramente se voltarmos atrás e observarmos a confusão das avaliações que conhecemos, olhando para o processo fundamental da avaliação com mais imaginação (SWANWICK, 2003, p.85).

Além de Swanwick, que coloca os “produtos” que podem ser avaliados em música, Hentschke e Souza (2003) pensam a avaliação como um meio para orientar a aprendizagem musical no ensino da música, um processo contínuo e sistematizado, através dos objetivos de aprendizagem estipulados anteriormente, balizados (ou não) pelas orientações destinadas a cada etapa do ensino escolar. Sendo assim, a aprendizagem musical, se for somente focada em produtos que possam ser visíveis ou medidos, fica limitada pelo que é oferecido como parâmetro para o ensino naquele espaço escolar. Um exemplo disso é que, na BNCC, no sexto ano, nenhuma das habilidades descritas para Música abrange o ensino sobre voz, justamente no momento em que os alunos estão começando o processo de muda vocal. A questão é: o professor de Música deixará de abordar este assunto tão presente nesta etapa da vida, a muda vocal? Poderá fazê-lo, mas não encontrará nenhuma referência na qual poderá enquadrar seu assunto dentro das habilidades. O que o professor pode fazer para pensar a sua prática docente em Música, além dos parâmetros e avaliações que lhe são exigidos?

Ao perceber estas questões de governamento e subjetivações que afetam verticalmente o ensino de Arte na Escola, podemos analisar também os atravessamentos no outro sentido, isto é, vindo das unidades escolares para os sistemas, dos sujeitos para os mecanismos de subjetivação. Ao trazer a Arte para o rol de conhecimentos escolares, colocam-se vários sujeitos em contato e familiaridade com estas linguagens. Torna-se uma prática cotidiana de gestores,

professores, alunos, etc., estar no mesmo ambiente com práticas artísticas e exercitar o uso delas em diferentes contextos, tempo e objetivos.

Em sua dissertação, Galiza (2011) discorre sobre as aulas de Teatro na escola, analisando os jogos de linguagem praticados por alunos das séries finais do Ensino Fundamental ao criarem jogos dramáticos nas aulas de Teatro, relacionando os discursos surgidos a partir das práticas. Em sua análise, entende que o Teatro, mesmo que não esteja incluído como uma área específica, está enraizado nas práticas escolares. O autor relata que:

Portanto, mesmo não havendo, na escola, aula de teatro, há uma prática teatral escolar. Essa prática, muitas vezes, consiste em gestos, enredo e movimento “clássicos” que se repetem todos os anos na escola. Quantas vezes já vimos nas apresentações das escolas as crianças batendo a mão no peito esquerdo para ilustrar um coração ou mencionar o amor? Como podemos apagar da memória o gesto de colocar as mãos para cima, abrindo e fechando-as sem cessar para se referir às estrelas (que brilham)? (GALIZA, 2011, p. 65)

Também analisa que as aulas de Teatro, na escola, tornam-se uma especialidade à parte, sendo Educação e Teatro ao mesmo tempo, inserido na maquinaria escolar, como o Teatro da escola. O autor continua:

Em resumo, a racionalidade escolar captura o teatro e imprime suas marcas nesta prática, dizendo de outra forma, que as regras que instituem a gramática escolar capturam o teatro também. Sendo assim, o teatro na escola é efetivamente teatro da escola, um teatro que segue as regras da gramática escolar. O teatro da escola tem as suas características específicas que são inerentes aos códigos praticados, compartilhados e pertencentes à forma de vida escolar. [...] Pude ver que a forma de vida teatral não foi simplesmente para dentro da escola e lá continuou com os seus mesmos jogos de linguagem, mas que, ao adentrar pelos muros da escola, o teatro foi apreendido pelo sistema educacional. Por isso o teatro não está na escola, o teatro é da escola. Este teatro funciona segundo as regras e gramática da maquinaria escolar. (GALIZA, 2011, p. 77)

Portanto, a partir destas pesquisas, pode-se ver que a prática artística na escola torna-se parte dos discursos transmitidos pela instituição, reproduzindo e repetindo as práticas educacionais e processos de subjetivação. Porém, a prática artística também traz à tona a inquietação e questionamentos sobre os modelos de

sujeitos formados com esses discursos. Assim como o Teatro, a Música adentrou a escola, tornou-se parte de um sistema: o escolar. Conformou-se e enquadrou-se dentro de um sistema educacional que visa o desenvolvimento de habilidades e competências do aluno em formação. Dentro desse sistema, que produto de aprendizagem o aluno precisa mostrar para ser avaliado? As músicas utilizadas acontecem a partir de ações pedagógicas que consideram as manifestações artísticas dos sujeitos envolvidos no fazer musical? Existe um perfil e uma conformidade esperada do professor e/ou artista para seu ambiente de trabalho? A partir desses questionamentos, analisar se isso acontece, como e quando faz-se a Música da escola.

2.2 A MÚSICA NA/DA ESCOLA: DISCURSOS, SABERES, PODERES E SUBJETIVAÇÃO

A Música está presente na escola, segundo a legislação atual, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, sendo obrigatória na Educação Infantil e Ensino Fundamental, e facultativo no Ensino Médio. Na Educação Infantil, está mais especificamente descrita, na BNCC, pelo Campo de Experiências “Traços, sons, cores e formas”, que abrange as linguagens artísticas, porém a música está citada em quase todos os outros Campos de Experiências. No Ensino Fundamental, a Música veste a roupa de Unidade Temática da área de Arte, dentro das Linguagens. No seu capítulo, estão descritos todos os direitos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas com os alunos, em cada nível de ensino. Porém, também há a citação da Música em outras áreas, principalmente no ciclo de alfabetização. Assim, pode-se perceber que a Música está presente verticalmente na escola, através de objetivos específicos desta linguagem, mas também horizontalmente, como ferramenta metodológica de outras áreas.

A presença da Música na Legislação, como obrigatoriedade na escola, não traz a tranquilidade de sua efetivação. Pelo contrário, muitas questões atravessam-se no seu caminho. A primeira delas é o barulho. A aula de Música é barulhenta, precisa soar. Não dá pra tocar mais baixo ou não tocar. Ressoa a escola

inteira. Desde a Educação Infantil é necessário o som para acontecer a Música, como diz Lino:

Portanto, este estudo compreende que a música na infância é o encontro dos corpos no som, uma experiência sonora imbricada nas práticas sociais e culturais nas quais as pessoas criam significados plurais na diversidade de contextos culturais que lhes fazem sentido, expressando uma forma de organização do discurso sonoro. (LINO, 2012, p. 31)

A tese de Doutorado de Dulcimarta Lemos Lino baseia-se no conceito de Barulhar, isto é, a criança fez barulhos, compõe suas músicas através da interação com os sons, antes de estruturar os conhecimentos dentro dos parâmetros musicais. Segundo a autora:

Nesse sentido, as crianças barulhavam porque tinham no seu corpo a sonoridade, essa necessidade humana sensível. Ao buscar oferecer sentido, contagiavam e eram contagiadas pelas culturas de pares, incorporando coerências musicais constituídas homogeneizadamente nas culturas legítimas e inventando autonomamente formas singulares de perpetuá-las, compreendê-las, significá-las, afrontá-las ou transformá-las. Por isso, as crianças criavam e recriavam, lúdica e poeticamente, redes de complexidades sonoras múltiplas e plurais que indicavam contradições, dissonâncias, e contrapontos (LINO, 2012, p. 130).

Segundo Lino (2012), há uma necessidade de barulhar para que a Música faça sentido, uma necessidade de sentir as sonoridades, de criar e recriar a música que está dentro de si. Por isso, a aula de Música precisa ter barulho, precisa soar a Música que está dentro dos sujeitos que fazem parte daquele grupo – seja uma turma, uma escola, um conjunto instrumental. Entretanto, esse barulho acaba criando um problema dentro da escola: “Atrapalha a concentração dos alunos”, diz a professora da outra área. “Impossível dar aula com este barulho”, diz o professor da sala ao lado. “Dá pra tocar mais baixo?”, diz a coordenadora, ao bater à porta, depois de tantas reclamações.

Onde, então, é permitido fazer música na escola? Geralmente, uma sala no ginásio, ou um local mais retirado, mais distante, onde não atrapalhe com o barulho. Isso se o professor tiver a sorte de ter uma sala de Música e instrumentos musicais

disponíveis. Senão, terá que utilizar materiais sonoros alternativos ou levar os seus próprios instrumentos musicais, limitados ao que conseguir carregar de uma sala a outra. Porém, se houver um evento na escola, o professor de Música certamente será solicitado para uma apresentação, por vários motivos: porque é bonito, porque os pais se emocionam, gostam de ouvir as “musiquinhas”, porque a escola mostra seu diferencial através do que oferece aos alunos além do currículo (principalmente escolas de Educação Infantil e da rede privada). Esses são conceitos antagônicos do que a Música representa na escola. “Eu ouvi, na sala ao lado, que você usou tambores na sua aula” soa diferente do que o comentário “que música linda você cantou com os alunos hoje”, desse modo, mostrando quais os “ensinos” são adequados e preferidos nos ambientes escolares. Também, percebe-se mais comuns as seguintes formas de expressão musical atribuídas à escola: banda, coral, orquestra, conjunto instrumentais, apresentação em datas festivas.

Permitida ou não, adequada ou não, a Música pulsa na escola. Ela emerge dos sujeitos que envolvem-se no fazer musical, sejam quais forem. O seu “barulho” está na escola e quer soar. Lino afirma:

Na diversidade de contextos em que os seres humanos possam se encontrar, a música não ignora o ruído, não idolatra a canção, nem um tipo específico de construção sonora, mas cria relações no risco e no excesso de experimentar o corpo, a paisagem sonora e os materiais que lhes são disponíveis. Sendo uma longa conversa entre o som (essa recorrência periódica, produção de constância), o ruído (essa perturbação relativa da estabilidade, superposição de pulsos e complexos irracionais) e o silêncio (não como oposição absoluta, mas como o continuum da natureza), a música artesanalmente vê orquestrados pelo humano seus elementos constituintes administrados pelas culturas numa simultaneidade heterofônica (LINO, 2012, p. 29).

É nesse coletivo que a Música se dá, atravessando e atravessada pelos afazeres escolares, pelos sujeitos, pelos sons, ruídos e culturas que compõem aquele ambiente. Os diversos papéis da música na escola entrelaçam-se com a paisagem sonora formada por todos os elementos que a formam. A autora continua:

Tomo a paisagem sonora escolar como um lugar dotado de dinâmica em constante trânsito porque entendo que, nesse espaço sônico, os sentidos podem mudar constantemente, em função dos usos e investimentos ali empreendidos, bem como de acordo com os processos que ocorrem com esses lugares. Assim, toda a relação com uma paisagem sonora é, portanto, uma tentativa de audição e captura dos possíveis sentidos de um lugar. Isso porque o sentido sônico de um lugar nunca é dado, ele depende de tradução e vivência social e cultural de seus participantes (SCHAFER, 2001¹ *apud* LINO, 2012, p. 101).

Assim, as relações entre saberes e poderes escolares diretamente influem nos sujeitos alunos, docentes, gestores, comunidade escolar e na Música deste ambiente, tornando uma interpretação da paisagem sonora deste lugar.

O conceito de Paisagem Sonora partiu de Murray Schafer, caracterizando-se por “qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos”. O termo pode referir-se a “ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais” (2001, p.366). É uma experiência multissensorial, composta por todos os sons naturais e produzidos do ambiente selecionado. Neste conceito, abrange uma percepção não só individual, mas coletiva de sons comunitários. Descreve como aqueles sons “que são ouvidos continuamente por uma determinada sociedade ou com uma constância suficiente para formar um fundo contra o qual os outros sons são percebidos”. Considera que um espaço físico específico possui uma marca sonora, correspondente ao “som da comunidade, que é único ou possui qualidades que o tornam especialmente notado pelo povo dessa comunidade” (2001, p.368).

Ao pensar sobre o conceito de Paisagem Sonora de Schafer, aplicado ao contexto de uma escola, especificamente, consegue-se perceber que a presença da música na escola constitui uma diferença nos sons produzidos nesta comunidade e vice-versa. Os sons produzem efeitos multissensoriais nos sujeitos deste espaço, não somente no plano da audição. A quantidade, qualidade, diversidade e exclusividade da produção musical dessa escola produz a marca sonora deste local. Poderia-se chamar essa marca sonora de música *DA* escola? Mesclando essa

¹ SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: UNESP, 2001.

marca sonora que provoca efeitos nos sujeitos, pode-se pensar sobre os processos de formação que essa música produz ao estar e soar neste contexto escolar. Estes sujeitos, através do contato com essa música da escola, provocariam também suas marcas sonoras na comunidade? É isso que o conceito de educação integral da BNCC sugere, quando pretende que o sujeito tenha a competência de fazer as transformações sociais que forem necessárias para a vida em comunidade.

A partir de agora, será tratado sobre os diversos sujeitos que estão diretamente ligados ao fazer musical nos contextos escolares.

2.2.1 Os sujeitos da música na escola

Ao tratar sobre subjetivações no ensino de Música, precisa-se falar sobre os sujeitos envolvidos no ensino de Música na escola. Dependendo do local e do modo de oferta de Música, estes podem variar. No sentido mais amplo, pode-se dizer que estes sujeitos são todos aqueles que influenciam o modo como a Música está na escola. Em âmbito local, podem ser os alunos (de turma regular ou de projeto), professores (de componente curricular ou de projeto, efetivo, contratado, com formação em Música ou não), professor/aluno (no caso de estagiários que estejam cursando uma licenciatura em Música), gestores (diretores de escola, coordenadores pedagógicos ou de projetos, secretários de Educação e assessores), familiares e responsáveis por alunos, comunidade em geral. Ainda podem incluir-se os pesquisadores de Música, principalmente os da Educação Musical, os educadores musicais e artistas que influenciam o campo artístico da Música, os músicos e admiradores que tornam-se legisladores e políticos.

Sobre o sujeito-aluno, pode-se começar dizendo que a música na escola é para todos. Estando na sala de aula como componente curricular, abrange a aprendizagem coletiva e desenvolvimento de habilidades musicais para todos os alunos. Prevê uma familiarização com a linguagem musical, não um treinamento para a criação de músicos, diferente da abordagem do ensino de música individualizado, em conservatórios e aulas de instrumento. Brito salienta em seu

trabalho com crianças, sobre a experiência com a música na escola e sua relação com seu sujeito, o aluno:

[...] Um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. Nesse sentido, importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. É preciso cuidado para não confundir estimulação precoce, janelas abertas para a música (assim como para qualquer área) com treinamento mecanicista ou sistematização formal precoce, que visam a resultados que nem sempre são os que mais importam e interessam à criança (BRITO, 2003, p. 46).

Sabe-se que o aluno é um corpo musical. Sabe-se, assim, que o aluno não é um corpo talentoso ou virtuoso, quebrando o “paradigma do talento” em prol dos processos de vivência e aprendizagem musical. Mesmo se estiver inserida no ensino extracurricular, a música na escola está à disposição de todo tipo de alunado. Por vezes, até equivocadamente indicada para alunos com dificuldades de disciplina ou atenção, como possibilidade de um disciplinamento ou organização, através da frequência nessas aulas. Está disponível a todos os níveis e modalidades da Educação Básica, entre elas a Educação Especial, como cita Louro:

A educação musical, assim como a educação em geral, carrega características excludentes em sua caminhada. Nos conservatórios (escolas técnicas), o ensino de música ficava restrito a pessoas ditas “talentosas” ou de classes sociais elevadas. Entretanto, com a inclusão instaurada no ambiente educacional, a educação musical tem procurado (ou está sendo obrigada a) segui-la, deixando aos poucos o ‘paradigma do talento’. (LOURO, 2016, p.180)

A partir desta visão do sujeito-aluno como portador de um corpo musical, surgem alguns questionamentos. Se os sujeitos a serem constituídos não são mais os músicos talentosos – os virtuosos –, se a música vai para todos, quem é ou será o sujeito musicalizado? Quais as visões sobre os sujeitos experimentando música, em relação aos poderes verticais na formação das subjetivações? Como é esse

corpo que aprende? Quais habilidades musicais precisa ter para ser considerado integral?

A BNCC (BRASIL, 2017, p.14) traz um conceito de educação integral, referindo-se ao processo de ensino não linear, não discriminativo, não preconceituoso, não fragmentário, que visem à “formação e desenvolvimento humano global”. Analisa que o sujeito, para ser integral, requer

o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p.14)

São muitas competências para o sujeito ser considerado integral e global. Quais as ferramentas pedagógicas e metodológicas que produzirão este sujeito na escola? A BNCC sugere uma prática de educação “voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2017, p.14). Se o sujeito precisa ser global, a educação também, assim como a efetivação de suas práticas pedagógicas sendo integralizadoras e globalizadas.

Em relação à Música e seus processos de musicalização e educação em contextos escolares, existe um campo de pesquisa que estuda e orienta as suas práticas pedagógicas: a Educação Musical. Assim como a Pedagogia não se constitui uma ciência isolada, a Pedagogia da Música também utiliza-se de outras áreas, como: Filosofia da Música, Sociologia da Música, Psicologia da Música, História da Música, Musicologia, Etnomusicologia. Com a junção de todas estas áreas, em um conceito guarda-chuva, Kraemer acrescenta que:

A pedagogia da música ocupa-se das relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda a cultura musical em processo de formação (KRAEMER, 2000, p. 51).

Kraemer (2000, p. 66) afirma ainda que, esses processos de apropriação e transmissão musical “são realizados no contexto de seu respectivo cotidiano músico-cultural e necessitam da interpretação em relações de sentido para possibilitar orientações e oferecer perspectivas”. Reflete que “todas as pessoas que transmitem conhecimentos e habilidades próprios da música” (p. 66) tem as tarefas de:

colocar à disposição não apenas o conhecimento sobre fatos e contextos, mas também princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional. Por isso, como tarefas da pedagogia da música devem ser definidas juntamente com a aquisição de conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar. (p.66)

Portanto, a Pedagogia da Música, como uma das áreas de pesquisa da Educação Musical, produz o compartilhamento de informações e de ferramentas pedagógicas para operacionalização do ensino de Música na escola. Através de formações e de acesso à produção científica da área, o sujeito-professor pode informar-se sobre as metodologias, tecnologias e procedimentos que se referem à Educação Musical. Como estes conhecimentos refletem sobre as subjetivações no processo de formação do professor de Música? E o contato com essas ferramentas será suficiente para que o professor seja *equipado* para os processos de desenvolvimento em uma educação integral e globalizadora? E mais, o professor que tem esses conhecimentos pode contribuir para fortalecer a presença da música no universo escolar, no mesmo patamar que outras áreas do conhecimento, como Matemática, Ciências e Língua Portuguesa?

Ainda sobre os conceitos de educação integral, coloca-se aqui um contrassenso. Ao estabelecer tantas competências para a formação integral dos indivíduos, fica claro que abarcam outras habilidades e inteligências que, muito provavelmente, não estão no topo da hierarquia dos componentes curriculares que têm maior carga horária nas matrizes curriculares. Afirma-se isso ao estabelecer uma visão acolhedora e integradora das diversas linguagens e habilidades. Porém,

será esse o indivíduo que espera-se que o sistema escolar produza? Quais os ensinamentos serão considerados prioridade na visão hierarquizada e pragmática que vem sendo reproduzida, com relevância para a inserção social do cidadão numa esteira produtiva? Que função tem a música na escola e que espaço ela ocupa nesta perspectiva?

Hummes (2004), investigou quais as funções da música nos espaços escolares, sob o olhar de outros sujeitos – o dos gestores. Ao coordenar um programa de formação continuada de professores de uma Rede Pública de Educação, percebeu que a música tinha espaço nas escolas em que a gestão a incentivava, pois “o envolvimento e a valorização em relação ao ensino de música por parte dos diretores e supervisores são fundamentais para que aconteça um trabalho de educação musical na escola” (HUMMES, 2004, p.11). Enquanto alguns deles mantinham projetos musicais, valorizavam o que aprendiam em cursos de formação continuada, proporcionavam recursos e tempo para que os professores realizassem atividades musicais na escola, outros sequer liberavam horário para os professores fazerem estes cursos.

Hummes (2004), descreveu em sua dissertação de Mestrado o histórico da luta e consolidação da Educação Musical como classe nos anos 80 e início dos anos 90, com a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em 1991. Afirma que, o ensino de música nas escolas pesquisadas, perpetua a visão dos anos 70, 80 e início dos anos 90, quando a música era utilizada para canções de ordem, Hinos cívicos ou para comemorações. Era realizada por professores com formação em Magistério, portanto, sem conhecimento técnico de Música, ou com formação generalista em Educação Artística, assim “essas marcas deixadas por professores polivalentes acabaram criando um perfil sólido no fazer artístico dentro da escola que se perpetua até os dias de hoje” (HUMMES, 2004, p. 20). Na sua pesquisa, permanecem as visões de que a presença da música na escola tem “a função de expressão emocional, a música a serviço de outras disciplinas ou como mero meio de divertimento, bem como a música a serviço dos talentosos foram elementos que apareceram nas falas de professores e administradores escolares” (HUMMES, 2004,

p.55). Percebe que, por vezes, os projetos de Música não estão descritos em documentos locais da Educação, por isso não há o compromisso de serem realizados, dependendo somente da vontade dos gestores. Se estivessem escritos e descritos em documentos, como Plano-Político Pedagógico, Programas Municipais de Educação e etc., haveria mais presença nas escolas. Por isso, destaca o papel político do educador musical, para marcar seu espaço e presença:

Para acompanhar as mudanças que estão ocorrendo e ainda vão ocorrer nos próximos anos, os profissionais da educação musical, além de seus conhecimentos específicos sobre música e pedagogia do ensino da mesma, deverão ser conhecedores de todos os detalhes previstos na legislação nacional, e principalmente, a regulamentação desta legislação em relação ao estado e municípios onde atuam. Desta forma terão subsídio teórico para defenderem suas propostas de trabalho de maneira mais fundamentada, abrindo espaços para discussões políticas sobre temas referentes ao trabalho de educação musical nas escolas (HUMMES, 2004, p. 31).

Este papel político do professor, dentro do seu espaço escolar, pode incorrer na construção das políticas educacionais locais, na construção de Planos-Político-Pedagógicos e, neste momento pós-BNCC, no referencial próprio de cada Rede de ensino. Este conhecimento e engajamento pode mostrar-se importante para o fortalecimento da efetivação da Música na escola?

Wolffenbüttel realizou uma pesquisa para sua tese de Doutorado, na Rede Municipal de Porto Alegre, sobre as políticas de implantação do ensino de música no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O PPP é um documento elaborado coletivamente, por representantes de cada setor da escola, é um referencial que representa e orienta as suas ações. A partir dele, os outros documentos escolares são elaborados:

É em torno dele que as práticas são traçadas, as funções das pessoas se definem e as metas são reavaliadas. Sem projeto não há instituição, como também não há rumo. Sem projeto dimensionado na prática, não há engajamento e compromisso. Sem compromisso dos seus membros, nenhuma instituição escolar avança (HENGEMÜHLE, 2004² *apud* WOLFFENBÜTTEL, 2009, p.46)

² HENGEMÜHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed., 2004

Sendo um documento com tanta importância, com um peso administrativo, jurídico e até financeiro para viabilizar projetos de fomento, como a Música pode estar registrada nele? E mais: a sua presença neste documento garante o seu fortalecimento e presença neste meio escolar? Segundo a pesquisa de Wolffenbüttel (2009), a presença dos projetos musicais da escola pesquisada dependeu da ação de educadores e gestão para a construção dos capítulos que descrevem cada um deles, o que possibilitou a captação de recursos para compra de instrumentos e equipamentos, posteriormente, a ampliação destes projetos musicais.

Wolffenbüttel (2009), ao pesquisar na Rede Municipal de Porto Alegre sobre a oferta de atividades musicais, concluiu que esta acontecia de duas formas: como complemento e na base curricular. O primeiro, na modalidade extracurricular, quando as “atividades existentes em suas escolas são ensaios dos conjuntos vocais e/ou instrumentais, organização de apresentações musicais e horas cívicas – Semana da Pátria, Semana Farroupilha, e outros eventos” (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p. 149), assim como projetos de diversas áreas que incluem a música, nos quais atuam oficinairos (profissionais conhecedores de música, contratados por tempo determinado, não necessariamente com formação). Na base curricular do Ensino Fundamental, a música apresenta-se em dois formatos: “as aulas de música em sala de aula, com a atuação de um professor formado em música e as aulas de educação artística, ministrada por professores formados na perspectiva polivalente da área” (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p. 150).

A autora relata, em sua pesquisa, as dificuldades dos profissionais de música nas escolas, que “auxiliam no entendimento das dificuldades com as quais a música necessita lidar para conseguir a inserção no projeto político pedagógico das escolas” (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p. 228), pois quase sempre o trabalho musical e efetivação da música na escola é visto “como uma responsabilidade da professora de música, e não como um trabalho do coletivo da comunidade escolar” (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p. 229). De acordo com a pesquisadora, “muitas vezes, as dificuldades para a inserção da música no projeto político pedagógico da escola são tamanhas que as atitudes e articulações por parte dos profissionais que atuam

com música necessitam ser modificadas” (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p. 229), tomando atitudes de empoderamento e posicionamento frente às questões pedagógicas e/ou administrativas apresentadas.

Queiroz e Penna (2012, p.94) discorrem sobre as maneiras em que a Música pode consolidar-se frente a essas implementações e regulamentações no campo dos projetos para a Educação Básica, e como a “área de música pode ser incluída nas perspectivas de avaliação, consolidação, expansão e fortalecimento da educação nacional”:

Para enfrentar tanto as dificuldades nas condições do trabalho docente nas escolas quanto os desafios da formação do professor para a realidade das escolas de Educação Básica, é preciso participar de discussões, análises e ações que transcendem o campo específico do conhecimento musical. Partindo dessa perspectiva, fica evidente que um ponto fundamental para o fortalecimento – e até mesmo a sobrevivência – de nossa área, nos dias de hoje, é sua inserção no âmbito das políticas públicas educacionais, que regulamentam, definem e fomentam a Educação Básica no país. Consideramos ser esse um caminho necessário – se não indispensável – para que a educação musical possa ter um papel mais efetivo na escola, deixando de ser simplesmente coadjuvante na estrutura curricular para ser tornar, de fato, uma área significativa para a formação escolar. Além de uma legitimação epistêmica, metodológica e formativa, precisamos de uma legitimação política, se almejamos sedimentar a música como um componente curricular relevante (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 93).

Queiroz e Penna questionam como o ensino de música pode, efetivamente, fazer valer seu espaço na escola, com importante função educativa no projeto de democratização do acesso ao saber e cultura, ocupando de “modo efetivo e com práticas significativas os espaços potenciais nas escolas de Educação Básica” (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 96). Falam da importância que o professor tem de competentemente: ocupar o seu espaço; ajudar a revelar e consolidar o valor da música na escola, participando de discussões que definem as políticas educacionais gerais e locais, conhecendo e compreendendo a concepção e aplicação destas; propor e articular, através de uma visão crítica, novos rumos para a educação musical em cada local, pois “a inserção da área no contexto das políticas públicas depende, fundamentalmente, das nossas ações como educadores musicais” (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 101).

Para salientar esta importância do conhecimento e das ações dos educadores musicais em relação às políticas públicas para a Música na escola, expõe-se as teorizações de Foucault em relação à Educação e seus sistemas. Em seguida, traça-se um panorama da legislação vigente, desde a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), com as leis, decretos e afins, que “abatem-se” sobre a Arte/Música no contexto da Educação, relacionando as implicações sobre a sua atuação e presença na escola.

3 CONTRAPONTEANDO COM FOUCAULT

Ao trazer as contribuições do pensamento de Michel Foucault para a Educação, existem alguns conceitos importantes do filósofo que ajudam a compor esta dissertação. Sua obra não foi para analisar a escola, nem a Educação em si, mas citou estes sistemas em alguns dos seus trabalhos para pensar os conceitos que apresentava. O olhar de Foucault na área da Educação transpassa o sistema, para o olhar atento aos detalhes. A filosofia de Foucault não traz sistematizações, métodos e soluções, sua intenção nunca foi de ser um modelo, mas seus conceitos sobre o sujeito, os saberes, os poderes, as instituições modernas trazem discussões sobre os limites que são impostos e as práticas que são reproduzidas para serem examinadas e repensadas. Conforme Veiga-Neto em seu livro “Foucault e a Educação”:

Foi Foucault aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado sujeito moderno. Foi com base em Foucault que se pode compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam ele pedagógicos ou não (VEIGA-NETO, 2007, p.15)

Para compreender o que “fabrica” o sujeito moderno nos termos da Educação e da Escola, é importante identificar quem são os sujeitos imersos nesse sistema, pois vão desde o aluno a ser educado, passando por educadores, secretários, gestores, administrações, até mesmo o próprio sistema escolar com seu currículo, legislação e políticas. Portanto, o sujeito de Foucault é tanto individual como coletivo no seu propósito, e é produzido no interior dos saberes, produto de discursos e práticas “pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam” (VEIGA-NETO, 2007, p. 55). Um desses sistemas de produção de sujeitos são as instituições escolares, usadas como ferramentas disciplinares.

O termo maquinaria escolar é utilizado pelos autores Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 01), eles argumentam sobre as instituições escolares serem uma ferramenta recente de maquinaria de controle, “que caracteriza fundamentalmente esta instituição que ocupa o tempo e pretende imobilizar no espaço todas as crianças”. O próprio conceito de infância é *fabricado* para que se possa separar as funções do adulto com o do infante, sendo este educável para a vida da sociedade e da classe a que pertence. Existem, então, diferentes infâncias, sendo que “a educação será um dos instrumentos chaves utilizados para naturalizar uma sociedade de classes ou estamentos: existem diferentes qualidades de naturezas que exigem programas educativos diferenciados” ((VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.04). Segundo os autores:

Estes programas educativos servem ao controle das populações, estabelecendo os ensinamentos e a ortopedia moral necessária a cada classe. Assim, emergem práticas educacionais para a educação dos infantes, já que a constituição da infância de qualidade forma parte de um programa político de dominação, já que é evidente que entre os elementos constitutivos desta infância figuram também, e ocupando um lugar importante, os dispositivos de asseguramento de determinadas classes assim como sua preparação para mandar. A infância "rica" vai ser certamente governada, mas sua submissão à autoridade pedagógica e aos regulamentos constitui um passo para assumir "melhor", mais tarde, funções de governo. A infância pobre, pelo contrário, não receberá tantas atenções, sendo os hospitais, os hospícios e outros espaços de correção os primeiros centros-pilotos destinados a modelá-la (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 08).

Os espaços de enclausuramento, as novas instituições fechadas e as instituições de sequestro emergem com essa função reguladora e ordenadora, diferem nas disciplinas e na oferta de saberes de acordo com seus sujeitos:

O recolhimento e educação dos meninos pobres em instituições às quais são destinados pouco tem que ver não apenas com a educação do príncipe menino, como também com a dos colegas que, além de se dedicarem ao estudo de matérias literárias (gramática, retórica, dialética) proibidas para os pobres, e ao de distintas línguas entre as quais predomina o latim (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 11).

Assim, como os currículos diferenciados, surge a necessidade dos mestres: profissionais dedicados à educação das infâncias, não pertencentes à família, já que da família é retirado os poderes de educação. Ele será a autoridade moral que terá os conhecimentos da infância e dos programas que os colegiais tem que seguir, do “estabelecimento de níveis de conteúdo, a invenção de novos métodos de ensino e, em suma, conhecimento do que hoje se denomina de organização escolar, didática, técnicas de ensino e outras ciências sutis de caráter pedagógico” (ALVAREZ-URIA, 1992, p. 13). Apesar de todos esses saberes, os profissionais da educação estavam subordinados aos poderes, pois “os aprendizes de professor sofrerão um processo intensivo de transformação e vigilância de forma que sua vida privada se imole no altar de sua futura entrega e abnegação à vida pública” (ALVAREZ-URIA, 1992, p.14), cabendo punições aos indóceis. “A posição social do professor, as características institucionais da escola obrigatória, os interesses do Estado, os métodos e técnicas de transmissão do saber e o próprio saber escolar contribuem para modelar um novo tipo de indivíduo” (ALVAREZ-URIA, 1992, p.15), validado e balizado pelas instituições de governo das populações. Sendo assim, torna-se um representante do Estado, vendo-se obrigado a governar, reproduzindo os conceitos e discursos que lhe são inculcados.

Aqui, tanto o aluno quanto o professorado são produzidos para o sistema disciplinar dos corpos, produzindo os “corpos dóceis”, um “corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 134). O corpo, para Foucault, não é o corpo físico, biológico, mas o objeto de atenção dos poderes. Este busca o poder sobre o corpo, que é alvo de disciplinas, técnicas, vigilância, para a produção utilitária e econômica. Segundo o filósofo:

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num

sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. (FOUCAULT, 2014, p. 29).

Para ser submetido e aperfeiçoado, o corpo passa por técnicas de disciplina e sujeição. Foucault fala sobre as disciplinas: “uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2014, p. 135), para fabricar o corpo forte em termos de utilidade econômica e diminuir as forças políticas para uma obediência dominada. As instituições, como hospitais, exércitos e escolas logo incorporaram suas técnicas, que Foucault coloca como: a *cerca*, que “enclausura” o corpo em um local separado dos outros espaços sociais e fechado em si mesmo; o *quadriculamento*, que coloca “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2014, p. 140); as *localizações funcionais*, que são lugares determinados para funções de vigilância, classificação, controle e divisão do processo de produção; e a *fila*, que localiza e organiza o corpo pela sua função e classificação. As disciplinas criam espaços complexos, que constituem “quadros vivos”, isto é, “ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma “ordem” (FOUCAULT, 2014, p. 145). Há também o controle do tempo, do movimento, do exercício levado à exaustão, da seriação de acordo com capacidades, da duração em segmentos com termo específico, com complexidade crescente e finalizados por uma prova específica. Todas essas técnicas de disciplinamento soam muito familiares nos espaço escolares, sendo facilmente aplicáveis e descritas em qualquer escola. Com isso, o sistema escolar parece imerso em uma rede invisível de disciplinamento que vai sujeitando e dominando. Veiga-Neto explica esta visão de Foucault:

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola [...] é a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo das suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis” (VEIGA-NETO, 2007, p.70).

Essa força disciplinar que atua sobre os corpos, manifesta-se com micropolíticas e o efeito desse micropoder é o controle dos saberes e a produção dos discursos e sujeitos, diferindo a violência da sutileza do poder. Veiga-Neto explica:

Enquanto que uma ação violenta age apenas sobre um corpo, age diretamente sobre uma coisa, submetendo-a e a destruindo, o poder é uma ação sobre ações. Ele age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário. Se na violência há dois polos antagonicos – um sujeito que a pratica e um objeto que a sofre, cuja única alternativa é a resistência ou a fuga -, no poder não há propriamente dois polos, já que os dois elementos não são antagonicos, mas sim sujeitos num mesmo jogo. E para que isso seja possível, o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e neutralizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos (VEIGA-NETO, 2007, p. 119).

A diferença entre a violência e o poder são os saberes e a presença ou não de antagonismo entre os sujeitos, que os envolvem no mesmo jogo, produzindo os discursos de forma “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2012, p. 08). O poder está no interior dos saberes, não em uma força externa repressora que nega e proíbe. O poder produz os saberes, que trazem consigo a capacidade de sujeição e docilidade dos corpos. Através dos discursos, que traduzem a vontade de poder, inclui na prática cotidiana e no corpo social as atitudes aceitáveis e produtivas. Sobre o poder, Foucault acrescenta:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2007, p. 08).

A escola também faz parte dessa rede de poderes que atua com a disciplina sobre os corpos, seriando, avaliando, caracterizando. Controla a produção dos discursos e dos saberes que cabem neste espaço e que são adequados e úteis ao sistema como um todo. As técnicas de disciplinas estão presentes na seriação, na distribuição em turmas, na disposição das classes em sala de aula, na concepção e escolha de currículo, na estrutura, horários e hierarquização das áreas do conhecimento dentro do currículo, dos conteúdos que são ou não adequados/importantes dentro de cada área de conhecimento e que são organizados em ordem de crescente dificuldade. Sobre isso, Veiga-Neto acrescenta:

[...] a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada, e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito. (VEIGA-NETO, 2007, p. 114)

De acordo com a legislação brasileira, a Educação é para todos, isto é, todo o sujeito tem o direito à Educação. Assim, todos passam um bom período da sua vida dentro de instituições escolares, em todos os níveis, cuidando de sua Educação. Passam e interagem com outros diversos sujeitos: professores, gestores, colegas, funcionários, monitores, etc. Cabe pensar quem são esses “todos”, esses sujeitos que compõem os quadros escolares, de forma diversificada e singular, não massificada e homogênea, que segundo Foucault, é o propósito dos sistemas de educação, acrescentando:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual, todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer

tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2012 p.41)

Os sujeitos trazem consigo suas histórias, suas vivências, até mesmo seus discursos. Porém, segundo Foucault, as instituições escolares privilegiam os discursos preestabelecidos e que obedecem à ordem vigente. Uma das especificidades da disseminação dos discursos é a autoridade de quem pode falar. Os sistemas de ensino estabelecem o que pode ser ensinado e falado no âmbito escolar, reproduzindo os saberes legitimados pelos poderes. O professor é uma autoridade do discurso, ele pode falar. Os sujeitos precisam ser “educados” segundo os preceitos organizados e hierarquizados, precisam tornarem-se produtivos. Seus discursos trazidos das convivências anteriores só têm validade se concordarem com os saberes autorizados. Este é o indivíduo *normal*, ou seja, normalizado. Aquele que, em comparação com os outros, apresenta uma diferença excessiva e insuportável, que desvia-se do normal, chama-se *anormal*. Sobre esta normatização, Varela comenta:

A escola não é somente um lugar de isolamento em que se vai experimentar, sobre uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas avalizados pelo professor, enquanto "especialista competente", ou melhor, declarado como tal por autoridades legitimadoras de seus saberes e poderes; é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração (VARELA, 1992, p. 82).

Foucault escreve que essa sujeição aos saberes e poderes provoca a sensação de liberdade, pois, não se está sujeito a um poder opressor e ditador de governo, mas a um governo dos corpos para, sutilmente e mansamente, enquadrarem-se no sistema produtivo, através dos saberes, “como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder” (VEIGA-NETO, 2007, p. 119).

O filósofo afirma que a verdadeira liberdade está na ética, isto é, o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações”, estabelecendo uma consciência sobre si acima dos saberes e poderes, uma “relação de si para consigo” (FOUCAULT, 1994³ *apud* VEIGA-NETO, 2007. p. 81). Pensa que a resistência a esta trama de saberes e poderes, não está em fatos externos e extremos, por que não há externo nas relações de poder, mas a resistência é “o *outro* numa relação de poder” (VEIGA-NETO, 2007, p. 125). Portanto, a resistência também é, além de prática de si, a reativação dos saberes considerados menores, locais, da coletividade e da resistência aos modos de ser, sujeitado aos saberes. Neste contexto, a genealogia surge contra os silenciamentos impostos pelos saberes, fazendo emergir as vozes dos saberes menores, excluídos e escondidos pelos saberes vigentes.

Ao utilizar os conceitos sobre saberes, poderes e subjetivações nesta pesquisa, pretende-se lançar o olhar sobre as relações entre os diversos sujeitos que compõem a Música na escola, atravessados pelos saberes estabelecidos que, ao mesmo tempo em que garantem um lugar para a linguagem musical na escola, reproduzem os enquadramentos e ações educadoras dos poderes escolares instituídos.

³ FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

4 INSPIRAÇÕES FOUCAULTIANAS

Michel Foucault dedicou os devires filosóficos das suas pesquisas a analisar a formação do sujeito moderno como o conhecemos, não de modo desenvolvimentista ou transcendentalista, mas como produto das práticas discursivas e dos saberes fabricados na dita Modernidade. Apesar de não focar a Educação em suas pesquisas, estabeleceu uma forma de olhar os mecanismos e subjetivações, através da arqueologia, genealogia e prática de si, que podem abranger várias áreas. Cita que diversas instituições operam o controle sobre os corpos, através da relação de docilidade-utilidade, as disciplinas, entre elas a escola, o quartel, o hospital e a prisão.

Foucault chama a atenção para os detalhes das técnicas utilizadas nas instituições, que se assemelham pelo “modo de investimento político e detalhado do corpo” (FOUCAULT, 2014, p. 136), a microfísica do poder. Não no sentido histórico de cada uma delas, mas nos dispositivos e táticas que dispõe generalizadamente para servirem ao poder e à economia. Essa atenção aos detalhes, aos dispositivos, aos enquadramentos, da genealogia, podem ser aplicados no sistema educacional vigente, como explica:

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levam à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. (FOUCAULT, 2007, p. 136)

Para utilizar as teorizações foucaultianas como base para uma pesquisa é preciso conhecer alguns termos que utiliza em suas análises. Não é uma busca por conceitos estáveis e seguros, com perguntas de “o que é isso?”, nem de busca de

origens das ideias, mas por outras maneiras de perceber os acontecimentos históricos. Veiga-Neto explica:

Assim, se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nesta perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras (VEIGA-NETO, 2007, p. 19)

A partir disto, esta pesquisa passa a discutir sobre as dúvidas e inquietações que surgem da prática da Música na Escola. Não busca encontrar modelos e partilhar metodologias, como receitas de um bolo que deu certo. O próprio Foucault nunca quis ser modelo, método ou salvador para o mundo, mas pensar sobre o “que nos fez ser o que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar que somos, fazemos ou pensamos” (FOUCAULT⁴ *apud* VEIGA-NETO, 2007 p.24). Antes, rejeita a procura de finalidades, de origens, de uma evolução das verdades, de um sujeito portador dos conhecimentos. Seu foco não está nas pessoas, nos lugares, ou na busca pela verdade, mas neste caminho que está no meio, entre as relações de dominação. Machado explica este caminho de Foucault:

Seu objetivo não é principalmente descrever as compatibilidades e incompatibilidades entre saberes a partir da configuração de suas positivities; o que pretende é, em última análise, explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. É essa análise do porquê dos saberes, que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-o como peça de relações de poder ou incluindo-o em um discurso político, que em uma terminologia nietzscheana Foucault chamará genealogia (MACHADO, 2007⁵ *apud* FOUCAULT, 2007, p. X).

⁴ FOUCAULT, M. **Ditos & escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v 2: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.

⁵ MACHADO, Roberto. Introdução. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

A genealogia trata-se de um mapeamento histórico lentamente documentado, porém não se trata de uma história linear, com um sentido evolutivo. Ela procura mapear os detalhes em cada episódio, as minúcias do saber, as cenas em que acontecem os papéis distintos, “o ponto de articulação do corpo com a história, e a história com o corpo” (FOUCAULT, 2007, p.22). Apesar de ser uma análise histórica, não se trata da História como ciência; uma análise genealógica tem outro olhar:

A história “efetiva”, em contrapartida, lança seus olhares ao que está próximo: o corpo, o sistema nervoso, os alimentos e a digestão, as energias; ela perscruta as decadências; e se afronta outras épocas é com a suspeita – não rancorosa, mas alegre – de uma agitação bárbara e inconfessável. Ela não teme olhar embaixo. Mas olha do alto, mergulhando para apreender as perspectivas, desdobrar as dispersões e as diferenças, deixar a cada coisa sua medida e sua intensidade. [...] (O sentido histórico) olha de um determinado ângulo, com o propósito deliberado de apreciar, de dizer sim ou não, de seguir todos os traços do veneno, de encontrar o melhor antídoto. Em vez de fingir um discreto aniquilamento diante do que ele olha, em vez de aí procurar sua lei e a isto submeter cada um dos seus movimentos, é um olhar que sabe tanto de onde olha quanto o que olha (FOUCAULT, 2007, p. 29)

É um exercício de analisar os acontecimentos distintos, encontrar as cenas, definir o momento da lacuna, da ruptura dos discursos e saberes, para então perceber as emergências (no sentido de emergir), que são os surgimentos dos poderes, as interpretações e significações das morais e as regras de dominação. O momento em que elas mudam e tornam-se instrumentos de produção de novas subjetivações. Não é o momento de um tratado, uma batalha, um reino, uma proclamação. Esses acontecimentos, as emergências, Foucault define como uma “relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada” (FOUCAULT, 2007, p.28).

A genealogia traz à tona estes saberes dominados, que foram “sepultados, mascarados em coerências funcionais ou sistematizações formais” (FOUCAULT, 2007, p.170), ou então “desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados” (FOUCAULT, 2007, p.170), que escondem nessa dominação uma luta

dos subordinados. É o “acoplamento do saber erudito e do saber das pessoas, (que) só foi possível e só se pode tentar realizá-la à condição de que fosse eliminada a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias e com os privilégios da vanguarda teórica” (FOUCAULT, 2007, p. 171). Com isso, pode-se constituir um saber histórico das lutas das dominações, ativando-o para conhecer, visibilizar e utilizar esses saberes invisíveis, aguçar o olhar das sujeições às discursividades. O filósofo acrescenta:

Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. [...] A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico (FOUCAULT, 2007, p. 171).

Sabendo, portanto, que uma análise genealógica foucaultiana procura fazer um mapeamento documentário, procurando os saberes históricos, as mudanças discursivas, lançando o olhar embaixo, para apresentar os poderes que promovem as sujeições, para que estes possam ser libertados das dominações, apresenta-se agora a metodologia aplicada a esta pesquisa, utilizando-se dos instrumentos aqui relacionados.

Devido ao curto prazo de um Mestrado, será utilizado para esta pesquisa a metodologia da análise genealógica de Foucault como inspiração para o olhar sobre os deslocamentos dos discursos na Legislação desde a LDB de 1996, que se abateram sobre os sistemas de ensino e provocaram mudanças significativas nas projeções sobre o papel e o espaço de atuação de um professor de Música. Procura-se analisar os documentos, mas, principalmente, perceber os sujeitos imersos em todas estas relações dos poderes, com um espaço de escuta das vozes que promovem a prática das *letras da lei*. Neste caso, foi escolhido somente o sujeito do professor, por considerar-se que este está bem familiarizado com os processos de ensino de Música e, em contato com os outros sujeitos atuantes, um

sujeito em emergência no modo de ser docente dentro de todas estas transformações dos discursos. Se fosse possível, com mais tempo, seria importante ouvir os outros sujeitos, porém isso poderá ficar de sugestão para outras pesquisas.

4.1 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Ao trazer a inspiração na genealogia de Foucault para esta pesquisa, procura-se mais do que explicitar os dispositivos disciplinares, *governamentos* e saberes produzidos pelos poderes. Aqui também haverá espaço para os sujeitos e suas vozes. No *chão da escola* está o professor de Música, aquele que foi alvo de todas estas políticas educacionais relatadas anteriormente, para a inclusão e sistematização do ensino de Música nos sistemas escolares. Portanto, o próximo e mais importante passo, será ouvir suas vozes. Sobre estes saberes, Foucault relata que:

Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. (FOUCAULT, 2007, p. 171)

Ao juntar essas vozes, tanto dos sujeitos envolvidos na influência, produção e implementação das leis, quanto os que estão na prática e análise dos seus efeitos, esta pesquisa procura pensar sobre a seguinte questão: qual a relação entre o acontecimento da Educação Musical na Escola e as políticas públicas referentes à presença da Música no contexto escolar, em especial a BNCC, sob os aspectos da subjetivação e relações discursivas entre Música e Educação?

4.1.1 Descrição dos instrumentos de pesquisa

- a) análise, inspirada na perspectiva da genealogia de Foucault, das legislações pós LDB de 1996, em especial a BNCC, relacionadas com a presença da Música na escola;
- b) entrevista estruturada com professores de Música da Educação Básica, na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul visando coletar dados sobre as condições entre as relações da Música na escola e implementação da BNCC, assim como abrir espaço para que relatem experiências significativas na sua atuação, que explicitem a presença Música da escola.

Ao pensar na perspectiva da análise foucaultiana, pretende alcançar 3 (três) objetivos:

- a) documentar a produção dos saberes e discursos que estão dispostos na legislação atual e regulam a Música na escola;
- b) entender como e quando a Música, com suas especificidades, tem os seus modos de ser e estar na escola, atravessados pelos diversos poderes e saberes dos sistemas escolares;
- c) Investigar se estas relações de poderes e saberes conseguem ter força para produzir subjetivações (alunos, docentes, gestores, etc) durante o acontecimento da Música na Escola.

4.1.2 Detalhes da coleta de dados e análise das entrevistas

A coleta de dados foi realizada através de um formulário no Google Forms, para 6 (seis) professores de Música de Redes Públicas da Educação Básica, dentro do Estado do Rio Grande do Sul. As perguntas enviadas estão relacionadas no Apêndice 1. Nos primeiros blocos, as perguntas visavam conhecer a realidade de

cada professor, desde sua formação até as condições de atuação do profissional. Nos últimos blocos de perguntas foram direcionadas para as políticas educacionais, com espaço para que relatassem suas experiências com e a partir destas. Os resultados e a análise estão no capítulo 7 desta pesquisa.

4.2 OBJETIVOS DE PESQUISA

Os objetivos para esta pesquisa são:

- a) objetivo primário: analisar as legislações após a LDB de 1996, principalmente a BNCC, sobre o que, como, onde e quando a Música está na escola, o que se espera dela e de seus sujeitos enquanto área de conhecimento dentro de um sistema escolar. Quais são os saberes que domina, quais os discursos que produz, e quais os poderes que a colocam e legitimam neste ambiente, bem como a mantém dentro das condições estabelecidas;
- b) objetivo secundário: entender como a Música na escola busca sua identidade e seu espaço dentro deste contexto, relacionando-se com os sujeitos, saberes e poderes, dos seus processos e afetos, procurando perceber os efeitos que tem para construir as subjetividades no fazer musical na escola.

4.3 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

O Mestrado Profissional possui exigências diferentes de um Mestrado Acadêmico. Entre estas, a elaboração de um Produto Técnico Tecnológico (PTT) como partilha de pesquisa e conhecimento. Neste trabalho, foi proposta a elaboração de um “Caderno de Orientações” para professores de Música na escola, com reflexões sobre as especificidades da Música inserida no espaço escolar e

compartilhamento de experiências de docência, de modo a coletivizar as diversas vozes que falam e cantam.

A definição de qual seria este produto veio da percepção da demanda e necessidade de mais informações, a partir dos questionamentos dos professores e gestores em relação à presença da Música na escola. Percebeu-se muitas lacunas na aplicação e conhecimento sobre a implementação e abrangência da Legislação, além de equívocos sobre as nomenclaturas, conceitos e outras importâncias para entender como a Música apresenta-se nos espaços escolares.

Este PTT será apresentado em forma física e digital, como um livro ou caderno, contendo informações sobre a área de pesquisa em Educação Musical, a Legislação nacional e estadual vigente que regulamenta a presença da Música na escola, as especificidades sobre os profissionais que atuam, os níveis e modalidades em que a Música aparece com mais frequência, experiências de aplicação, nas pesquisas que mostraram-se eficientes, o que os espaços escolares pode oferecer de estrutura e apoio para os professores de Música. Este material será oferecido como formação continuada para professores de Música e gestores de escolas e Redes, como partilha de pesquisa e conhecimento.

4.4 QUESTÕES ÉTICAS DE PESQUISA

A presente pesquisa buscou investigar qual a relação entre o acontecimento da Educação Musical na Escola e as políticas públicas referentes à presença da Música no contexto escolar, em especial a BNCC, sob os aspectos da subjetivação e relações discursivas entre Música e Educação. Para tanto, foi realizada uma entrevista estruturada, de modo virtual, através da ferramenta Google Formulário, com 6 (seis) professores de Música da Educação Básica, na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, visando coletar dados sobre as condições em que a Música está na escola. Apresenta risco mínimo, pois as entrevistas serão realizadas em modo virtual, podendo os participantes optarem pela participação ou continuidade na pesquisa. Caso sintam-se desconfortáveis com alguma pergunta, o/a entrevistado/a

pode se reservar o direito de não responder, sendo assim, o risco será minimizado. Os benefícios e vantagens em participar deste estudo poderão ser reflexões sobre as especificidades da Música inserida no espaço escolar, busca pela melhoria da qualidade da Educação Básica como um todo, principalmente em relação à formação de professores e à presença da Música na escola.

Este projeto foi enviado e aprovado pelo Comitê de Ética, na Plataforma Brasil, com o número CAAE: 40815520.0.0000.8091, no dia 11 de fevereiro de 2021.

Fui chamada para uma reunião com a Coordenação. Havia mandado, anteriormente, um projeto para incluir o instrumento musical flauta doce. Fiz “recheado” de referenciais teóricos da Educação Musical, trazendo os benefícios da inserção desse instrumento para o desenvolvimento musical e integral da criança, de acordo com a BNCC. Salientei que seria uma proposta integrada para musicalização, que o foco não seria o ensino de flauta, mas poder utilizar-se deste instrumento para conseguir melhor atingir objetivos de aprendizagem de música. Também havia uma proposta de um projeto de Canto Coral, em contraturno. A reunião seria para dar uma resposta a estes projetos.

A reunião começou bem, elogiaram a organização com os documentos, minha prática em sala de aula, as atividades, que os pais estavam gostando, tinha retorno positivo, MAS... Sempre tem um mas.

Meu projeto não foi aprovado. Os motivos seriam que não achavam que tocar flauta iria de acordo com o objetivo das aulas de Música naquela Instituição, que o ensino de instrumento musical deveria ser feito em outro momento ou local. Para o projeto de Canto Coral em contraturno, também negado, argumentaram que um professor de sala de aula não poderia dar aula em contraturno, haveria um outro profissional terceirizado para este tipo de proposta.

Teve mais.

Contaram que uma mãe relatou que eu era muito inteligente, que trazia muitas curiosidades e atividades diferentes para a aula, que a filha gostava, mas que queria mais “musiquinhas” para a aula de Música. Sentia falta quando uma outra professora entrava na sala, pegava o violão e ficava cantando com os alunos. Que eu deveria cantar mais “musiquinhas” com os alunos.

Eu não sabia o que responder. As palavras fugiram...

A reunião acabou.

Fiquei pensando sobre toda minha formação e prática como educadora musical. Eu faço “musiquinhas”, mas este não é o único momento da aula. Aliás, musiquinhas é um diminutivo pejorativo. Eu canto músicas folclóricas, locais, populares, de outras culturas, hits do momento,... Repertório variado. Aprendi que, para ajudar a desenvolver a musicalidade, eu preciso proporcionar várias experiências em Música, deixar o aluno vivenciar a pulsação, o ritmo, a dança, a sonoridade dos materiais e instrumentos, trazer o olhar das culturas musicais de outros povos.

Meu pensamento foi: onde foi que eu errei?

Cantar umas “musiquinhas” com eles... Não sei se consigo.

5 NA PAUTA COM POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA

Neste capítulo, escreve-se sobre a legislação vigente sobre a Arte/Música na escola, alguns aspectos históricos e suas implicações para a efetivação da Música neste contexto. Não se pretende falar sobre todo o histórico da Educação Musical do Brasil, apesar da sua incontestável importância para a situação atual. Deste já tratavam pesquisadores muito competentes que lançaram suas pesquisas sobre a temática da consolidação da Educação Musical no país e na Educação. Um exemplo é o livro da Marisa Fonterrada (2008) – De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação, que discorre desde os primeiros registros históricos que tratam da exigência de professor que ensinasse Música. Conforme Fonterrada (2008, p.210) “pela primeira vez, passou-se a exigir, com o decreto federal n. 981, de 28 de novembro de 1890, formação especializada do professor de música”. Com essas discussões, sobre a legislação vigente que rege a Arte/Música na escola, passa-se a discorrer sobre estes documentos, através do olhar dos sujeitos envolvidos diretamente na efetivação do ensino de Música nas escolas.

O professor de Música na escola já passou por várias reformas de ensino. Nestes, decretava-se a presença/ausência da Música, as formações generalista/especialista do professor, as ênfases tecnicistas, expressionistas, as modalidades em forma de coro, banda, Hinos e atos cívicos, até hoje, quando a Música, então, faz parte da área das Linguagens, do componente curricular Arte, Unidade Temática Música, que sua efetivação pode dar-se em sala de aula ou no extracurricular por profissionais com formação em licenciatura em Música, Arte em geral, ou com conhecimentos adquiridos na comunidade.

Essa produção de políticas educacionais é constante, alterando os modos de ser professor e fazer Educação. O fluxo contínuo na produção e implementação das políticas educacionais apresenta alguns contextos e abrangem sujeitos em cada uma das etapas. No artigo Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais, Mainardes (2006) analisa estes contextos das políticas educacionais, citando a Abordagem dos Ciclos de Políticas, elaborada por

Bowe, Ball e Gold (1992)⁶. Neste trabalho, é trazida a análise de Mainardes para poder perceber os sujeitos envolvidos em cada etapa da produção da legislação que traz a Música aos espaços escolares. Assim, cada contexto traça um limite de ação e de função para os sujeitos, emergindo diante das situações que se apresentam, buscando um olhar para além do professor de Música.

Esses contextos acontecem desde a produção dos saberes, que traz as influências das agências internacionais fomentadoras das biopolíticas, assim como os interesses mercadológicos e de natureza ideológicas, passando pelos produtores e reprodutores das letras da lei, ainda abrangendo os sujeitos que estão na aplicação dos processos políticos. Citando a teoria elaborada, Mainardes comenta:

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006, p. 50).

Os contextos apresentam etapas não lineares, e “permite(m) a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p.49). Esta análise é cíclica, cada etapa retorna à outra mediante os apontamentos necessários para reformulações e resistências, consistindo em verdadeiras arenas de disputas, pois “ênfatisa os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p.49).

Inicialmente, Mainardes (2006) apresenta três contextos, nos quais os sujeitos atuam nos processos de produção e implementação das leis. Posteriormente, complementa com mais dois contextos que envolviam aqueles que

⁶ BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

seriam diretamente regidos pela Legislação, além dos pensadores e pesquisadores das áreas envolvidas. Estes cinco contextos (que por vezes são chamados de arenas) foram apresentados:

- a) influência: os grupos de interesse disputam e iniciam as políticas públicas, construindo os discursos políticos para influenciar a definição das finalidades sociais da Lei a ser elaborada;
- b) produção de texto: Nesta arena estão as disputas e acordos sobre os discursos, que resultam em textos políticos, normalmente articulados com a linguagem do interesse público e das representações. Esses textos apresentam-se de vários formatos, carregados de possibilidades, mas também limitações;
- c) prática: Nesta arena, estão todos os que participam ativamente, não só da implementação da lei, mas principalmente da sua interpretação e recriação. Aqui os discursos e política produzem efeitos e consequências, mas também enfrentam as rejeições e oposições que “podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53);
- d) resultados (efeitos): As políticas podem ser analisadas pelos seus efeitos e impactos que provocam as mudanças e/ou geram desigualdades. Distingue os efeitos como: os que provocam mudanças práticas e na estrutura dos sistemas ou lugares (primeira ordem); e os que têm impacto nos padrões sociais, como acessibilidade, justiça e oportunidades. Para fazer uma melhor análise, podem ser agrupadas em efeitos gerais (macropolíticas) e efeitos específicos (micropolíticas). Os dois podem ser considerados, examinando suas várias dimensões de implicações e interfaces com outras políticas, pois os aspectos de um englobam ou negligenciam o do outro, dependendo do enfoque dado;

e) estratégia política: A partir da análise dos efeitos das políticas, é possível identificar e produzir ações que lidam com “as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). Assim, os embates de influências continuam através das pesquisas e trabalhos de intelectuais, pesquisadores e ativistas sociais.

A Abordagem dos Ciclos de Políticas, segundo Mainardes (2006), relaciona-se com os pensamentos de Foucault, ao diferenciar a política como texto da política como discurso e produtoras de verdades. Citando Ball, o autor acrescenta:

A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (BALL, 1993⁷ *apud* MAINARDES, 2006, p.54).

Na política como texto, este é produzido baseado na literatura das teorias adotadas, nos comentários e leitores, priorizando o controle de algumas vozes e influências que têm seus saberes validados, e vem recheados com intenções de governamentos dos sujeitos. Já os discursos traduzem a legitimidade das autoridades e a dominância dos saberes, enfatizando significados validados historicamente e estabelecendo seus próprios limites de pensamento. As políticas podem tornar-se “regimes de verdade”, pois os sujeitos estão imersos nessas redes de saberes e poderes.

⁷ BALL, S.J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

Ao falar-se sobre governamentos, pode-se destacar que Foucault usou duas palavras em seus escritos: *gouverne* e *gouvernement*, sendo que cada uma difere em significados. A primeira, refere-se à instituição do Estado, o governo, que tem a ação de governar, como o Governo da República, do Estado e do Município. Já o segundo, o *gouvernement*, trata-se de práticas que instituem e implicam na formação do sujeito moderno, dentro da noção de política e Estado que configuram na atualidade. Segundo Veiga-Neto (2005), “não são ações tomadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscópicamente pelo tecido social”. Assim, as práticas de formar os sujeitos dentro dos poderes e saberes partem da urgência de *gouvernement* sobre as ações destes.

Trazer os contextos apresentados por Mainardes na Abordagem do Ciclo de Políticas, ao lançar o olhar sobre os documentos e sua formação através dos movimentos, pode-se perceber os diversos sujeitos envolvidos na produção e implementação da Legislação atual sobre a presença da Música na escola como texto e suas relações de poderes, não uma evolução histórica, mas traduzindo os discursos e produzindo os saberes vigentes. Nessa jornada, há o sujeito imerso, formando e sendo formado por esses enquadramentos.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1, que foi elaborado por representantes da ABEM, no Parecer CNE/CEB nº 12/2013, de 4 de dezembro de 2013, intitulada Histórico do ensino de Música, que contém um resumo de ações de sujeitos e produção de textos e documentos que marcaram a inserção da Música nas escolas.

Quadro 1 - Histórico do ensino de Música

(continua)

Período	Ações
1850 a 1889	O Decreto nº 1.331, de 1854, no Regime Imperial, apresenta as primeiras definições, no âmbito da legislação educacional brasileira, para o ensino de Música nas escolas. Restrito ao Distrito Federal (Rio de Janeiro), ganha ressonância em outros centros educacionais do Brasil.

1890 a 1929	O Decreto nº 981, de 1890, apresenta as primeiras aspirações para a Música na escola do Brasil republicano; A legislação nacional dos anos seguintes não abrange qualquer definição sistemática para o ensino de Música na escola, mas diversas localidades incorporam propostas de ensino de Música e de prática musical no contexto escolar.
1930 a 1960	O canto orfeônico conquista espaço significativo nas escolas brasileiras, sobretudo com base na proposta de Villa-Lobos. Essa prática alcança legitimidade nacional a partir dos decretos: <ul style="list-style-type: none"> • nº 19.890, de 18 de abril de 1931; • nº 24.794, de 14 de julho de 1934; • nº 4.993, de 26 de novembro de 1942.
1961 a 1970	A Lei nº 4.024/61 (LDB), que trouxe novas definições para a educação nacional, não deu qualquer ênfase à proposta do canto orfeônico na escola. Ao contrário de outros documentos da legislação nacional vigentes até o final dos anos de 1950, nessa LDB não há referência ao ensino de Música.
1971 a 1980	A Lei nº 5.692/71 trouxe para a legislação nacional a definição da “Educação Artística” como atividade e disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus. Assim, com a Educação Artística consolidou-se o ensino polivalente das artes, enfraquecendo a presença da Música como componente curricular na escola. Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, atos normativos que regulamentam o curso de licenciatura em Educação Artística. O Parecer CFE nº 540/77 faz menção às formas do ensino de Música anteriores à Lei 5.692/71, limitado ao espaço da teoria musical ou do canto coral.
1981 a 1990	O surgimento da pós-graduação em Música no Brasil fortaleceu a pesquisa em educação musical, gerando estudos pioneiros sobre o ensino de Música na escola brasileira. Em 1987, é criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). O debate sobre o ensino das artes na escola é ampliado no âmbito das diferentes áreas de artes, apontando, principalmente, para a inadequação da polivalência.
1991 a 2000	Em 1991, é criada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), contribuindo para as discussões e as ações acerca do ensino de Música na escola. Em 1996, o ensino de Arte é fortalecido pela sua inclusão na Lei nº 9.394/96 (LDB). Desde 1998, as especificidades das diferentes linguagens artísticas são reconhecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas por esta Câmara de Educação Básica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.
2001 a 2013	A Resolução CNE/CES nº 2/2004, com fundamento no Parecer CNE/CES nº 195/2003, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para

	<p>os cursos de licenciatura em Música. A campanha “Quero Educação Musical na Escola”, levada a efeito entre 2006 e 2008, mobilizou o poder público e a sociedade civil em prol da aprovação da Lei nº 11.769/2008. Em 2009, a campanha ganhou página nas redes sociais. É criado, em 2006, o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), constituído pelo Núcleo Independente de Músicos (NIM), pela Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), pelo Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro (SindMusi-RJ), pela Rede Social da Música e pelo Fórum Paulista Permanente de Música (FPPM), reunindo, também, políticos de diversos partidos e artistas. A Lei nº 11.769/2008 foi aprovada a partir de um amplo movimento nacional mediado por educadores musicais e músicos e, também, por membros da sociedade em geral. O debate e a busca de estratégias para o cumprimento da Lei nº 11.769/2008 ganhou fôlego em todo o país. A Câmara de Educação Básica se pronunciou sobre a matéria por meio da Parecer CNE/CEB nº 10/2008. No dia 24 de julho de 2009, no IX Festival de Música de Ourinhos, em São Paulo, realizou-se o Seminário “Ensino de Música nas escolas”, que contou com a presença de representantes das entidades da área educacional e musical. Em maio de 2013, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) promoveu o I Encontro Internacional de Educação Musical, discutindo a implementação da Lei nº 11.769/2008. Em 2011, a Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu reunião com especialistas da área da música para discutir o ensino de Arte e de Música nas escolas. Dessa reunião resultou um documento com subsídios ao CNE para a definição destas Diretrizes.</p>
--	--

Fonte: CNE (2013).

Depois desse histórico, que abrange um bom período de tempo, dá-se ênfase à legislação que envolve o ensino de Arte/Música a partir da LDB de 1996, para traçar um panorama mais atual no que concerne à presença da Música nas escolas, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Panorama da legislação

(continua)

Legislação	Ações
Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A linguagem artística na escola passou a chamar-se Arte e abrange quatro áreas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.
Parâmetros	Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998. Foi o primeiro documento orientador do Currículo do Ensino Fundamental, tendo

Curriculares Nacionais, de 1998	sido criado para “oferecer um material sistematizado para as ações dos educadores, fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular” (CNE, 1998, p. 15). O livro número 06 era para a disciplina de Arte, definindo conteúdos para as quatro áreas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, porém não orientava as modalidades a serem trabalhadas em cada ciclo, deixando por conta das equipes nas escolas decidirem o seu currículo.
Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 (CNE, 2002)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Os cursos de licenciatura passaram a formar especialistas em cada área artística.
Resolução n.º 2, de 8 de março de 2004 (CNE, 2004)	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Música.
Parecer CNE/CEB n.º 22/2005, aprovado em 4 de outubro de 2005 (CNE, 2005)	Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”.
Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008)	Altera a Lei no 9.394, 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. Tornou obrigatório o conteúdo Música nas escolas, porém sem exigência de formação em licenciatura do profissional. Também não estabelece como a Música deve apresentar-se na escola, podendo ser na sala de aula ou extracurricular.
Lei n.º 12.287/2010, de 13 de julho de 2010	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte, decreta que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 01).
Parecer CNE/CEB n.º 12/2013, aprovado em 4 de dezembro de 2013 (CNE, 2013)	Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.
Resolução N.º 2, de 1.º de julho de 2015 (BRASIL,	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e

2015).	para a formação continuada. Esta legislação traz conceitos interessantes, como docência, avaliação, os conhecimentos necessários para o egresso das licenciaturas, a abrangência e impacto dos conhecimentos na atuação do professor.
Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016 (BRASIL, 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.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016 (CNE, 2016) e Parecer CNE/CEB nº 12/2013, de 4 de dezembro de 2013 (CNE, 2013)	Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
Resolução Nº 4, de 17 de dezembro De 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.
Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação), contém Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, requerendo, com referência à BNCC, “do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019, p. 2).

Fonte: Autora (2021).

Ao trazer toda essa legislação que atua diretamente sobre a Arte/Música na escola, pode-se pensar sobre a rapidez com que elas acontecem. De 2017, ano em que a BNCC foi homologada, até 1996, o ano da LDB, foram 21 anos e 14 legislações, uma média de 547,5 dias ou 18,25 meses de intervalo entre uma e

outra. Levando em consideração que nesta lista estão somente a legislação que refere-se à Arte/Música na escola, mas que existem outras leis, decretos e resoluções que designam sobre outros aspectos educacionais, pode-se perceber com que rapidez as coisas mudaram, no tempo em que um mesmo professor começa e ainda permanece em atuação. Aqui não estão calculadas as leis de âmbito estadual e a BNC-formação, promulgada após a BNCC, afetando os professores em formação inicial. Entre estas, a BNCC, promoveu mudanças bastante significativas nos sistemas de Educação, com amplitude nacional. Ainda, mais tarde, a Resolução para o Ensino Médio também impactou este nível de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular traz a ideia de assegurar conhecimentos mínimos, que chama de Aprendizagens essenciais. Essa legislação mudou muitos conceitos, trazendo as habilidades e competências dentro de cada uma das áreas artísticas (e de todas as outras áreas). Na sua apresentação, foi chamado de “um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade, para que, em regime de colaboração, faça o país avançar” (BRASIL, 2017, p.5). Outros conceitos são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que trazem dentro de si todas as experiências de formação de sujeitos, isto é, subjetivação.

A Música está enquadrada, através desta legislação, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, como citado anteriormente. Em cada nível, estabelecem-se os direitos de aprendizagem, as habilidades e competências musicais a serem desenvolvidas com os alunos durante cada etapa. Na Educação Infantil, está mesclada com os diversos Campos de Experiências, mas, principalmente, no que intitula-se “Traços, Sons, Cores e Formas”. Não traz a exigência de professor especialista para a atuação em Música. No Ensino Fundamental, “o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro” (BRASIL, 2017, p. 193). Ainda na BNCC:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente [criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão]. 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. 197)

A BNCC também estabelece nove (9) competências específicas de Arte, e cinco (5) objetos de conhecimento para a Unidade Temática Música que são: contexto e prática, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical e processos de criação. Cada um dos objetos de conhecimento apresenta as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, com um caráter processual, em nível crescente de aquisição. Cabe destacar aqui que as habilidades descritas são bastante específicas e com terminologia da área, trazendo dificuldades de entendimento para aquele profissional que não tiver conhecimento da linguagem musical e seus processos de ensino.

No Ensino Médio, está diluída na área de Linguagens e suas Tecnologias, que abrange Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Neste ponto, lê-se:

A proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música (BRASIL, 2017, p.482).

No documento da BNCC, a Arte no Ensino Médio recebe, especificamente, apenas seis (6) parágrafos para explicar como será efetivada neste nível. No resto, está mesclada nos diversos campos de atuação social (campos: da vida pessoal, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e artístico), com as competências e habilidades gerais da área de Linguagens e suas tecnologias.

Por causa de seus impactos sobre as estruturas dos sistemas de ensino, os conceitos e até mesmo nomenclaturas, a BNCC tem sido alvo de estudos e pesquisas, que fazem posicionamentos totais ou parciais, a favor e contra sua implementação. Traz-se aqui algumas pesquisas que relacionam este documento (BNCC) com o ensino de Arte/Música na escola.

Romanelli (2016) traz alguns apontamentos sobre os avanços, problemas e dilemas trazidos à tona com os conceitos da BNCC em relação à Educação Musical. Um dos pontos que relata como sendo um avanço é a clareza sobre as particularidades das linguagens artísticas, de acordo com o que traz na LDB de 1996 e em alinhamento com a Lei 13.278/2016, que estabelece as quatro linguagens atuais, reforçando as suas especificidades. Um ponto ambíguo que destaca na sua redação é em relação à formação do professor atuante na área de Arte:

Essa posição reforça a necessidade de superar uma cultura de polivalência reducionista que marca a presença da Arte na educação brasileira desde a década de 1970. Entretanto, destaca-se uma realidade contraditória, pois o componente curricular engloba quatro linguagens e é atribuição de um professor do componente curricular “Arte” que deve abordar todas elas. Se de um lado a especificidade das linguagens artísticas está preservada, por outro, a sua abordagem fica a cargo de um professor com a formação em apenas uma delas, a priori. Esse ponto fragiliza o ensino de arte quando exige tacitamente que a atividade docente ocorra sem o domínio de área, fato que se confirma pela maioria dos editais de concursos para professores de Arte que exigem domínio de conhecimento nas quatro linguagens artísticas (ROMANELLI, 2016, p. 480).

Outro ponto que o autor entende ser positivo, diz respeito às seis dimensões do conhecimento e expressão artística, considerando avanço e maturidade nas discussões epistemológicas sobre o ensino de Arte, a partir da realidade das escolas brasileiras e não de modelos importados. Ainda, considera positiva a concepção da “função essencialista da Arte” na formação do sujeito (ROMANELLI, 2016), com ênfase na autonomia da construção do conhecimento em Arte ao longo de toda a vida. Explica que, apesar de algumas abordagens interdisciplinares, a música descrita como linguagem artística específica, “evita uma concepção conteudista (carregada de longa tradição escolar) para apontar ao desenvolvimento de saberes

que permitam a construção autônoma da musicalidade dos estudantes” (ROMANELLI, 2016, p. 481), assim como “a ênfase que o documento dá à exploração do som e dos materiais sonoros” (ROMANELLI, 2016, p. 481) e “ao som e suas relações com o meio e a cultura” (ROMANELLI, 2016, p.482), em consonância com as ideias e concepções de que “o exercício de manipular fontes sonoras [...] são uma constante busca do domínio sobre o som com intenção expressiva” (ROMANELLI, 2016, p.482).

Romanelli (2016) aponta também, o que considera alguns problemas em relação à BNCC na área de Música. Analisa que, para um documento que tem a pretensão de ser orientador de ações, ele apresenta uma falta de paralelismo semântico e contradições em sua redação, entre etapas, área e linguagens, devido à pluralidade de equipes de especialistas nas diversas áreas e de lugares distintos do país que o redigiram. O autor comenta:

Ainda no que se refere ao documento orientado ao Ensino Médio, sente-se falta de uma ênfase maior às características da cultura jovem em especial à importância que a música assume na cultura de tradição ocidental europeia (da qual somos parte) na faixa dos 15 aos 18 anos. A construção de identidade do jovem nessa idade tem na música um dos seus eixos principais (CÉSAR, 2008; ILARI, 2009), fato que é pouco abordado na BNCC e, se mais explorado, certamente possibilitaria um envolvimento mais significativo dos estudantes com a disciplina de Arte (ROMANELLI, 2016, p. 483).

Além dessas contradições nas etapas, o autor mostra que o documento traz a possibilidade de algumas orientações mais específicas gerarem interpretações reducionistas para aqueles leitores que não se aprofundarem nas referências e no conhecimento teórico que embasa cada um dos conceitos.

Romanelli (2016) aponta também alguns dilemas (ou paradoxos) que a especificidade da área de Arte provoca para o docente. Cita como exemplo o fato de que o ensino de Música (ou de Arte) não tem uma sequência de ordem do mais fácil para o mais difícil, ou do atrasado para o avançado, como nas outras áreas de conhecimento, que estabelecem uma relação entre nível de ensino e de conhecimento. Como definir o que é importante para cada nível e etapa, sem ir contra os princípios da Arte que não estabelecem uma hierarquia entre suas

manifestações? Considerando as ideias do autor, surge outro questionamento: que critérios são utilizados para tratar as áreas de conhecimento, que propõem uma sistematização para, por exemplo, a Matemática e não para Música?

O autor aborda outro dilema, em relação aos conteúdos da música, que parecem uma forma de materializar seus elementos em partes, no plano da física, separando da vivência e sensibilização musical, onde:

A passagem dos elementos do som aos elementos da música, ou seja, de fenômenos meramente acústicos para efeitos musicais (estéticos) parece atraente para o planejamento de aulas de música, entretanto, não seria uma forma de tirar a música do centro das aulas de música? Devemos lembrar que a música é o próprio objeto da Educação Musical, ou seja, seus elementos formais são apenas uma das várias formas de entender a música e devem sempre ser subordinados ao objeto principal, ou seja, à música. Será que abordá-los isoladamente não tira a musicalidade da música? (ROMANELLI, 2016, p. 486)

Romanelli (2016) analisa que a ludicidade precisa ser um fator predominante do fazer musical em todas as etapas de ensino, garantindo seu espaço neste contexto, mas com sua abordagem superando a ideia de diversão e entretenimento. Por último, o desafio do professor especialista é colocar-se, não só nos Anos Finais e Ensino Médio, mas em um sistema no qual, nos Anos Iniciais e Educação Infantil, predomina a unidocência, sem fragmentar o conhecimento e o desenvolvimento infantil. Ainda, questiona se a música deveria ser didatizada em um país onde a sua música repercute no mundo, mas o ensino formal de música está distante das escolas, reforçando a necessidade de “um documento que fortaleça o sentido de uma educação efetivamente brasileira, mas que respeite as particularidades e as riquezas culturais de cada canto de um país de dimensões continentais” (ROMANELLI, 2016, p.488).

Santos (2019) traz outras considerações sobre o assunto, apontando um direcionamento das últimas revisões da BNCC, principalmente a do Ensino Médio, para um discurso antidemocrático e que favorecem certos níveis da população, não levando em conta as enormes diferenças e distanciamentos das condições de ensino e aprendizagem dos professores e alunos, acrescentando:

Os percursos como essas últimas reformas foram e estão sendo discutidas se desenvolvem sobre uma estrutura de decisões restritas, sem a observância do processo plural e democrático na condução dos debates. O fato de ser conduzida, modificada substancialmente e aprovada dentro de um processo de medidas governamentais que se complementam a partir de um contexto de golpe no Brasil precisa ser levado em consideração sob uma ótica de legitimidade e legalidade antes de quaisquer outros elementos ao seu conteúdo. Apesar de ser amplamente divulgada como participativa, a BNCC é obscurantista e submissa à lógica das competências e nas avaliações de larga escala (SANTOS, 2019, p. 56).

Com isso, Santos (2019) afirma que a intencionalidade da BNCC baseia-se na produção de indicadores numéricos nas avaliações quantitativas, priorizando algumas áreas do conhecimento, evidenciado pelo número de páginas e parágrafos desigualmente distribuídos entre essas. Também afirma que a BNCC foca no mercado da produção de materiais didáticos, tratando a escola como se fosse uma empresa, e as aprendizagens, como produtos. Sugere que o modelo de competências revela-se como prescrição de tarefas e modos produtivos:

As políticas educacionais evidenciam projetos societários de disputa tanto na direção quanto na execução do processo. É campo de conflito, de tensões, pois, sendo a Base o documento normativo nacional, ela possui alcance alargado territorialmente, com grandes dimensões sociopolíticas. O que está em jogo é o currículo como reflexo na alma da educação. A BNCC não só implica no currículo como campo de conhecimento específico na educação, mas incide na gestão escolar, na formação de professores, na organização do sistema escolar, além do financiamento (SANTOS, 2019, p.58).

Santos (2019) denuncia não ser possível tratar de algumas temáticas no ensino de música, sem conectar com temas emergentes nos processos identitários. Destaca a supressão de termos e invisibilidade de importantes discussões minoritárias, a compreensão equivocada sobre a formação de profissionais e mestres de notório saber em áreas como a Música. Considera que todas as legislações anteriores contribuíram para o avanço legal nas discussões sobre o ensino de Música, porém ainda longe de efetivar a música dentro das escolas

brasileiras por diversas razões, com uma prática feita através de manuais e limitadas propostas pontuais citadas nestes últimos documentos.

Santos (2019) também analisa que a forma em que se apresenta a Arte na BNCC, como componente, e as linguagens como subcomponente e, no caso, do Ensino Médio, diluída em uma grande área, apresenta o perigo de negligenciar as formações específicas dos professores sem os saberes em cada área, de acentuar a dificuldade funcional ao abordar todas as competências, e de oferecer todos os programas que solicita-se no decorrer do curso. Assim, argumenta que, “torna-se, então, mais do que necessária a organização e a resistência na defesa do ensino de música nas escolas de educação básica” (SANTOS, 2019, p. 67).

Outro ponto importante a se analisar, é sobre a questão da formação de professores. Algumas Resoluções afetaram diretamente os cursos de Licenciatura em Música, em 2002, 2004, 2015 e 2019. Elas estabelecem diretrizes para a formação específica de licenciados em cada área artística, os currículos dos cursos, para formação inicial e continuada de docentes e as competências a serem desenvolvidas na formação destes profissionais. Todas foram normatizando e instrumentalizando aquele que iria atuar como educador, não só na Música, mas também em outras áreas. A partir destas Resoluções, pode-se pensar na construção e no desenvolvimento do sujeito professor de Música que vai sendo moldado na sua formação inicial, dentro de normas específicas que ditam quem, o quê, como e de que forma ensinar Música.

Na Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015 são explanados vários conceitos sobre a formação de professores e a abrangência da atividade docente, revogando as disposições em contrário. Nesta, sobre o que considera-se docência:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p.2).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, chamada de Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) em referência à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC), pressupondo para a formação docente, o "desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC" (BRASIL, 2019. p.2). Logo no início, traz os mecanismos que foram utilizados para sua elaboração:

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica", encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. (BRASIL, 2019. p.1)

Portanto, pode-se ver que não houve nenhuma consulta aos professores ou aos cursos de licenciatura diretamente envolvidos, ou mesmo especialistas em formação de professores, foi elaborada internamente nos sistemas de governo. Assim, "resolve" (termo utilizado na redação da Resolução) que essas diretrizes "deve(m) ser implementada(s) em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente" (BRASIL, 2019, p.2). Os capítulos são: do objeto, dos fundamentos e política da formação docente, da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, dos cursos de licenciatura, da formação em segunda licenciatura, da formação pedagógica para graduados, da formação para atividades pedagógicas e de gestão, do processo avaliativo interno e externo e das disposições transitórias e finais.

A Resolução traz uma lista de 10 (dez) competências gerais docentes, no mesmo formato da BNCC, requerendo dos licenciandos e docentes, uma atuação em conformidade com estas especificações. São 4 (quatro) competências específicas em cada grupo, que são: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Cada competência específica traz de 3 (três) a 7 (sete) habilidades a serem desenvolvidas. São 20 (vinte) páginas de normatização sobre os cursos de formação, a atuação do professor, as atribuições do Estado e dos

sistemas de ensino sobre a docência e Educação como um todo. No seu Art. 29, traz a redação:

As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2019, p.12)

Isso significa que está diretamente ligada à BNCC, podendo ser reformulada toda vez que ela for modificada. Estabelece dois anos para sua implementação, revogando a Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015, porém os licenciandos que iniciaram seus estudos sob a vigência da lei anterior, “terão o direito assegurado de concluí-los sob a mesma orientação curricular”. (BRASIL, 2019, p.12)

Ainda, ao abordar a Legislação local, no Estado do Rio Grande do Sul, existem outros dois documentos balizadores das ações locais, que são: Parecer n.º 1.098/2011, que “Orienta o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul sobre a inclusão obrigatória do ensino da Música nas instituições de Educação Básica” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.01), *caput* do próprio parecer, e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), que propõe-se a ser “documento balizador para construção dos currículos nas escolas de diferentes esferas no Estado do Rio Grande do Sul. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.19)”.

O Parecer n.º 1.098/2011 (RIO GRANDE DO SUL, 2011) orienta o Sistema Estadual de Ensino a incluir o ensino de Música no Projeto Político Pedagógico de cada Escola, assim como relata que o Conselho de Educação estava sendo consultado sobre as dificuldades de encontrar pessoal habilitado, bem como sendo informado de ações em Música que já aconteciam nas escolas. A Comissão de Ensino Fundamental ratificou o uso do termo Arte (não Educação Artística) para designar a área de conhecimento, de acordo com a Legislação vigente, dentro da grande área de Linguagens. Reforçou a abordagem da Arte como integradora, isto é, que contribui para a formação integral do indivíduo, além de estipular diretrizes para a implementação do ensino de Música, de acordo com as Leis da Educação, as

quais são: formação de grupo e níveis de acordo com as idades e etapas, como conteúdo dentro do componente curricular Arte, por projetos interdisciplinares ou extracurriculares, no ambiente escolar. Também, especificou como funcionaria em cada etapa da Educação Básica, definindo quem, como e quais as especificidades de cada uma. Algo bem importante nesse documento, foi a sugestão de que as mantenedoras públicas e privadas se organizassem para ter um profissional licenciado em Música, estipulando a abrangência de atuação deste profissionais de acordo com o número de alunos (300) em cada escola ou zoneamento, além de designar um supervisor responsável pela inserção e desenvolvimento de conteúdos da Música nos projetos pedagógicos das escolas nas equipes das Secretarias Municipais de Educação. Aquelas que não tivessem profissionais habilitados deveriam fornecer e implantar políticas de preparação e formação destes docentes.

O RCG foi redigido seguindo os mesmos padrões da BNCC, acrescentando aspectos locais como culturas, história, abrangência dos níveis, adaptações do sistema de ensino estadual. Tem abrangência para todas as instituições públicas e privadas no território estadual. Serve de base para a “concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos PPPs, conseqüentemente, dos currículos das instituições escolares” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.5). Foram mantidas as competências e habilidades primeiramente explanadas no documento nacional, então ampliadas e ou especificadas em cada um dos objetivos. Na parte de Música, permaneceram os objetos de conhecimento, as habilidades, adicionando alguns itens locais, como músicas, instrumentos e priorizando algumas culturas regionais.

Por último, mostrou-se tantas leis para regulamentar as práticas educacionais, mas nenhuma delas abrangeu o que aconteceria a seguir. Falando da época em que aconteceu esta pesquisa, a demora e a incerteza sobre as medidas oficiais que balizassem e orientassem as práticas educacionais neste período de interrupção das aulas presenciais e distanciamento social como prevenção da disseminação do Covid-19, aliados às políticas de descrédito à Ciência e a especialistas mundiais na área de Saúde, colocaram em exposição um sistema educacional frágil e dependente. Este não tinha uma legislação específica que

regulamentasse o ensino remoto (ou qualquer que fosse) em tempos de calamidade pública, nem meios de pensar criticamente e garantir qualquer acesso à Educação. A demora em apresentar medidas oficiais, de forma democrática, urgente, inteligente e abrangente, fez transparecer a fragilidade e a dependência do sistema educacional em decretos que validem e mensurem suas ações, além de questionar o alcance de objetivos de aprendizagem estipulados anteriormente ou de avaliações. Servem, para uma educação integral, os conceitos de aprendizagens essenciais, direitos, habilidades e competências, tecnicamente explanados em inúmeros parágrafos, que não alcançam as mais antigas “humanidades”, a doença, a pobreza, a solidão e a morte?

6 “COMPOSIÇÕES” ENTRE SUJEITOS E DISCURSOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

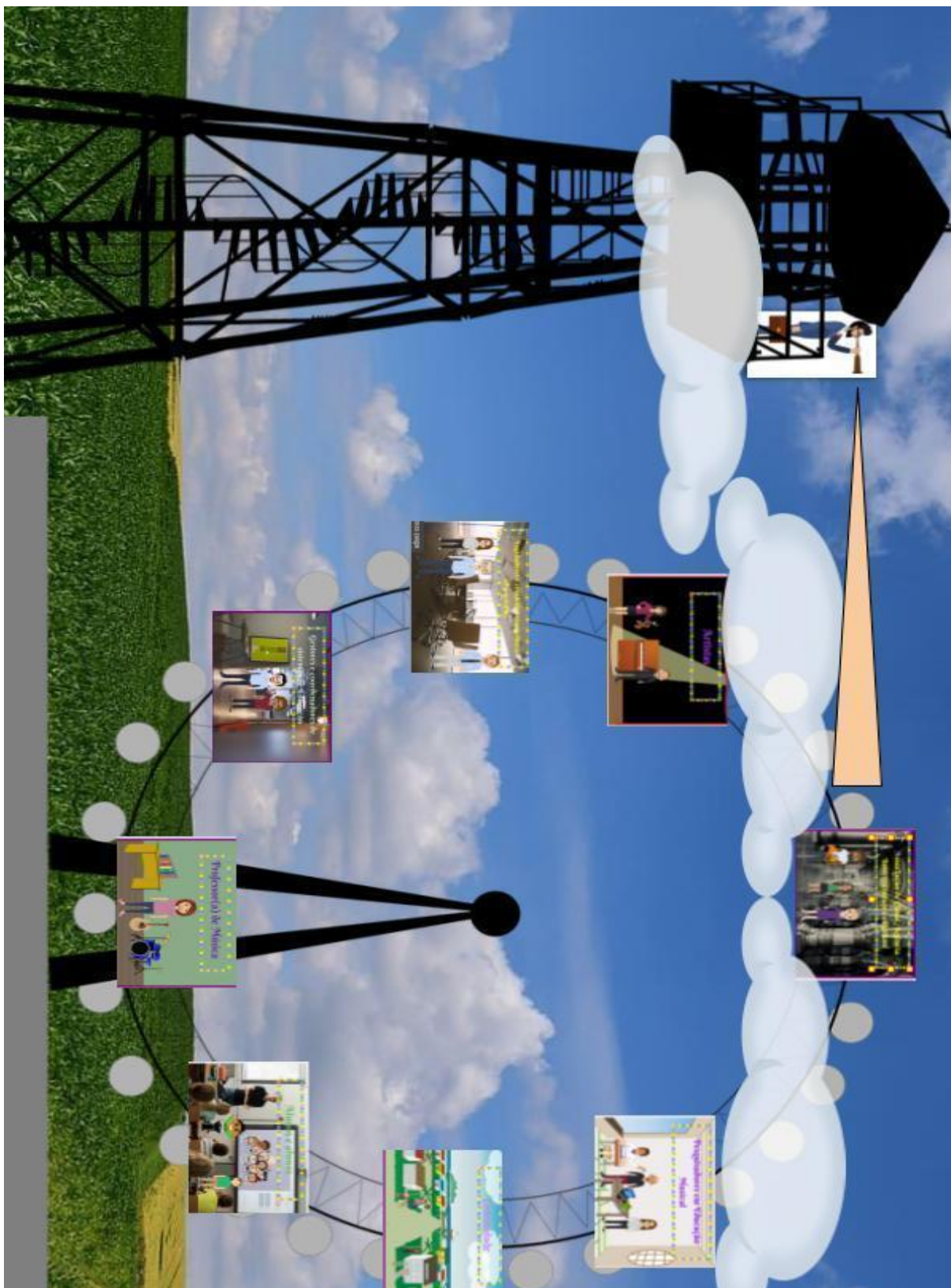
Uma nova Constituição (BRASIL, 1988) foi elaborada por uma Assembleia Constituinte, traduzindo ideais de liberdade e igualdade, em oposição ao regime anterior. O modelo de Educação e sistemas escolares apresentado até então não interessava mais. Os sistemas de Educação precisavam adequar-se aos discursos da jovem democracia. Toda a política educacional seria reformulada a seguir, porém este trabalho vai focar este processo para os acontecimentos com a Arte. O caráter polivalente da Educação Artística mostrou-se ineficaz para abranger as linguagens artísticas e imperava a preferência pela então denominada Artes Plásticas.

Estava dada a largada para os embates nas arenas das políticas educacionais. Neste lugar de disputas e influências, estão os sujeitos, imersos nas redes de poderes, presentes nesse processo de produção dessas políticas. Em cada uma das etapas nesse intrincado sistema, há maior ou menor visibilidade sobre os sujeitos, de acordo com a emergência dos discursos, transparecendo sua qualificação e lugar para a produção dos saberes, como explica Foucault:

Em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2012, p. 8)

Na Figura 1, ilustra-se o quanto essa visibilidade sobre os sujeitos pode mudar a cada etapa desta produção dos “regimes de verdade”, isto é, no caso desta pesquisa, as políticas educacionais que se relacionam ao ensino de Música nas escolas. A “roda gigante de visibilidade” vai rodando, assim emergem os sujeitos, da nuvem dos acontecimentos, pois, segundo Foucault, “a emergência se produz sempre em um determinado estado das forças”. (FOUCAULT, 2007, p, 23), ficando à luz dos poderes, que são capazes de validar estes saberes e discursos.

Figura 1 - Visibilidades



Fonte: Autora (2021)

No meio de todas estas mudanças nos discursos estão os sujeitos, os agentes que atuam de forma ativa/passiva, direta/indireta, formal/informal, nestes processos que vão desde o nascimento da ideia até a aplicação da lei. Na Figura 2, estão colocados os sujeitos na roda gigante, separados em categorias, conforme sua função/ação dentro do sistema de políticas educacionais voltadas à Música na escola. Esta é apenas uma visão, que foi elaborada a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994), explanado por Mainardes (2006), descrito anteriormente nesta dissertação. Através desta abordagem, pode-se perceber os sujeitos e contextos conforme apresentam-se logo abaixo, porém não é uma forma estanque ou um modelo perfeito de como as coisas “rodam” neste sistema. Também, as posições não encontram-se separadas no sistema, os sujeitos misturam-se nos vários contextos e etapas, podendo estar em vários “papéis” ao mesmo tempo. Aqui apenas está a intenção de dar visibilidade aos sujeitos e sua relação com a produção de discursos dentro das políticas educacionais que serão analisadas.

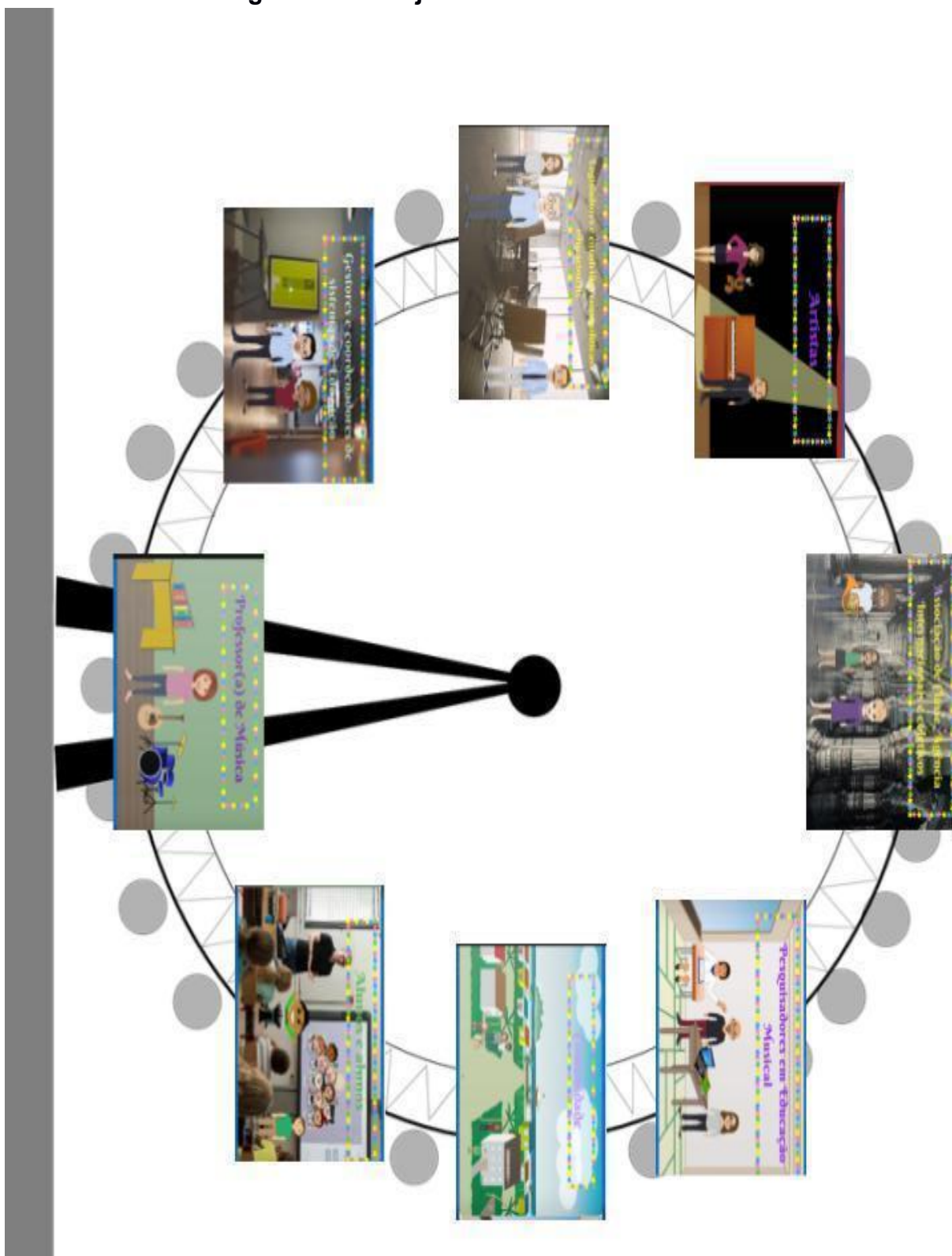
Partindo da parte superior da roda gigante, em sentido anti-horário, serão listados a seguir os sujeitos contextos, além de sua possível ação dentro da produção dos discursos sobre a Música na escola:

- a) associação de classe, agência internacional e coletivos: Existem organizações internacionais e nacionais que orientam as tendências e pesquisas em Educação Musical. Pode-se citar a International Society for Music Education (ISME) e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Mas também existem outros coletivos que exercem influência sobre a produção dos saberes, como Ordem dos Músicos do Brasil (OMB) e outras;
- b) artistas: neste grupo, existem vários níveis de atuação e influência, de acordo com sua amplitude de visibilidade agregados ao seu nome artístico, trazendo junto de si toda uma comunidade de fãs e seguidores. São também produtores de saberes, ao trazer a público a

sua música, por vezes atendendo aos anseios mercadológicos e políticos;

- c) legisladores e envolvidos com políticas educacionais: os legisladores, seus assessores e influenciadores, encontram-se em âmbito municipal, estadual e nacional, podendo ser os que organizam e enquadram a Música na escola dentro dos sistemas que lhe cabem;
- d) gestores e coordenadores de sistemas de Educação: abrange todos os diretores, coordenadores, administrativos e de apoio dos sistemas educacionais, sejam públicos ou privados, institucionais, locais ou regionais. Estes aplicam e estão sujeitos aos trâmites e legislação educacional, responsáveis diretos pela supervisão, funcionamento, suporte pedagógico, aquisição de material didático, aprovação de metodologias e enquadramento escolar;
- e) professores(as) de Música: os profissionais da Educação que estão envolvidos no ensino de Música na escola, seja curricular ou extracurricular, em todos os níveis e modalidades;
- f) alunos e alunas: todos a quem são dirigidos os objetivos de ensino, em projetos ou em sala de aula, que estão inseridos nos sistemas de Educação em todos os níveis e modalidades;
- g) comunidade: os grupos familiares e coletivos que estão indiretamente ligados aos sistemas locais de ensino. Estes representam apoio, oposição e influência sobre a abordagem do ensino de Música na instituição ou no local, imprimindo a cultura, os discursos e os modos de expressão em ambos os sentidos. Podem ser representados pelos grupos familiares, escolas de Samba, igrejas e centros de religião, pontos de cultura, casas de Show, rádios, etc.;
- h) Pesquisadores em Educação Musical: a comunidade acadêmica composta por alunos, artistas, professores e educadores musicais, que dirigem suas pesquisas para os diversos aspectos da Educação Musical, seja na escola, nas Universidades ou em outros ambientes.

Figura 2 - Os sujeitos da Música na escola



Fonte: Autora (2021)

Depois de dar visibilidade aos sujeitos que estão imersos em todas as fases deste processo, passa-se a lançar o olhar sobre os documentos, como os discursos das políticas educacionais são elaborados a partir desta rede de poderes e saberes.

Esta pesquisa vai tomar um ponto de partida: a Lei 9.394/96, como marco para o estudo sobre as produções da legislação para Música na Escola. Muito foi produzido antes e a intenção deste trabalho é colaborar com estas discussões, porém lançar um olhar para a Legislação feita após este acontecimento. Além dos documentos produzidos como lei, também foram analisadas notícias oficiais e produções acadêmicas, para que fossem localizadas as técnicas e detalhes destes processos e os discursos contidos nestes.

A Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), foi redigida no contexto de discurso de uma jovem democracia. Com a nova redação, a Educação Básica passa a ser organizada a partir de uma nova estruturação dos níveis de ensino, ou seja, a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esta mudança de discurso sobre o que se considera uma educação que seja “básica” para um sujeito, sendo assim, obrigatória, condiz perfeitamente com os ideais e ideias da democracia pregada pelos Poderes, que traduz-se em ampliar oportunidades de acesso dos sujeitos cidadãos aos sistemas escolares. Também, vê-se que outras áreas e Linguagens são realocadas ao rol de conhecimentos escolares, outras são reformadas em seu propósito, passando de treinamento para desenvolvimento, como no caso da Educação Física.

Uma outra importante mudança é a descentralização do poder sobre a criação da redação de diretrizes curriculares, o Poder Executivo da União compartilha com os Estados e Municípios a responsabilidade de produzir espaços para realizar produções locais, para regionalidades, e para o aparecimento de outras culturas, um caminho para amenizar o discurso dominante e presente nas Leis anteriores. Sem essa abertura, não seria possível que ocorressem as discussões e movimentos posteriores que acabaram, entre outras expressões, por trazer a Música para a escola.

Os novos termos em Educação traduzem novos discursos, saberes e poderes que colocam-se sobre os sujeitos, tanto os que estão em atuação quanto aos que estão em formação. Escreve-se aqui a lembrança desta pesquisadora que, nesta época da LDB, estava no final do segundo ano do curso de Magistério. Como a Lei 9394/96 foi sancionada em dezembro, tudo mudou no último ano. O que havia sido aprendido até então, não valia mais, as alunas teriam que aprender todos os termos, conceitos e metodologias de novo, em um único ano, antes do Estágio. Coisas como projetos multidisciplinares, mediação de aprendizagem, alfabetização sem métodos ou cartilhas, formação integral do indivíduo, entre outros. A escola na qual acontecia o curso, resolveu, então, mudar uma das disciplinas, a Didática Geral, para que abrangesse esse conteúdo da Legislação nova, como reforço para as outras, que precisavam também dar conta de todas as mudanças. Para que pudessem passar o conteúdo da Lei aos estudantes do Magistério, os professores que atuavam na escola também tiveram que receber um treinamento, antes do início do ano letivo. Portanto, vários foram os que tiveram que sujeitar-se aos novos modelos e discursos, em todos os níveis.

A LDB abrange todas as áreas de ensino, mas este trabalho aborda as modificações para a Arte na escola. No Art. 26, parágrafo 2º, o ensino de Arte torna-se componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, porém não ficam especificadas quais as linguagens artísticas contempladas (BRASIL, 1996). Com esta nova organização, as idades dos sujeitos que terão contato com a Arte é ampliada (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio), assim como a possibilidade de atuação dos professores de Artes.

Em sua tese de Doutorado, Pereira (2010) traça um breve histórico da Legislação Brasileira sobre a aula de Música na escola, anterior à Lei 9.394/96, citando a Música nas Escolas Jesuíticas, no Império, Primeira República, Era Vargas, assim como as LDBs de 1961 e 71. Depois, então, passou a contar sobre o “Movimento Quero Educação Musical na Escola”, que esteve atuando nos setores dos Poderes Executivo e Legislativo para que a Música voltasse à escola. Diante do seu relato, dar-se-á ênfase aos sujeitos e discursos envolvidos em cada momento,

segundo Foucault (2012), dando visibilidade a elas ao relacionar com os ciclos de política descritos na Abordagem de Ball, segundo Mainardes (2006).

Em relação à Arte, as únicas certezas que esta Lei trouxe foram: a mudança do termo Educação Artística para Arte (em conformidade com as outras áreas, que chamam Geografia, Ciências, Matemática, etc, com exceção de Educação Física, para diferenciar-se de Física) e a obrigatoriedade em toda a Educação Básica. A regulamentação das linguagens abordadas, da formação profissional do professor e outros aspectos viriam somente depois com outros decretos, como a Lei 11.769/2008, que tornou a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, revogada pela Lei 13.278/2016, que instituiu as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como as linguagens que constituem este componente curricular.

Estes decretos e revogações não se dão sozinhos, eles acontecem como frutos de um ciclo que passa pela prática, resultados e estratégia, manifestam-se em movimentos coletivos, que influenciam as redações de Lei, como explica Mainardes, na Abordagem do Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006). Os discursos, os poderes, os saberes e os sujeitos influenciam-se mutuamente. Ao constatar a prática da nova LDB nos sistemas escolares, percebeu-se que o ensino de Música mais uma vez não se via contemplado, priorizando principalmente as Artes Visuais, já com seu espaço inserido desde tempos anteriores.

Neste contexto, surge a campanha “Quero Educação Musical na Escola”, que movimentou e influenciou os próximos passos, pós-LDB, até a Lei 11.769/2008, que tornava a música como conteúdo obrigatório nas escolas. Ainda citando Mainardes (2006), o contexto da influência, neste caso, seriam aqueles grupos de interesse que disputam e iniciam as políticas públicas, construindo os discursos políticos para influenciar a definição das finalidades sociais da Música na escola. Pensando nos sujeitos envolvidos em cada uma das etapas do ciclo, Pereira (2010) mostra que foram muitos os envolvidos nas discussões:

A campanha “Quero Educação Musical na Escola” contou com a participação de 94 entidades do setor musical e da educação nacionais e internacionais, cabendo ao Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música – GAP, a tarefa de realizar a articulação política do movimento. O núcleo gestor do GAP, por sua vez, foi o Núcleo Independente de Músicos - NIM, criado com o objetivo de construir um caminho para a luta por mudanças na legislação referente ao setor musical, no âmbito do Legislativo (PEREIRA, 2010, p.29).

O movimento começou em 2003 e foi ampliado em 2004 e 2005, com a criação de um novo coletivo organizado o Núcleo Independente de Músicos (NIM), que “teve a sua gênese a partir da percepção, pelo grupo, da necessidade de se construir um caminho político alternativo ao processo das Câmaras Setoriais de Música, na busca por mudanças na legislação para o setor” (PEREIRA, 2010, p.29). Destaco aqui que já existia um coletivo de músicos antes disso tudo, a Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), porém esta não foi considerada como representação dos ideais da classe para as reivindicações propostas. Essa Ordem foi criada e desprestigiada em tempo de ditadura, com uma função regulatória, e, mais uma vez, a coletividade e a democracia precisaram criar algo que representasse suas próprias ideias. Essa ação e a escolha do nome do novo grupo denunciam o discurso a que vinham estes sujeitos, com um desejo de que suas vozes fossem ouvidas acima do sistema. Também, somente foi possível obter criação de coletivos para diálogos e estudos de desenvolvimento das culturas, devido ao Estado democrático vigente.

A mobilização começou no Rio de Janeiro, com uma reunião de músicos e compositores que reivindicavam políticas públicas para a área, programas para a produção musical, além de reinserção da música na sociedade através da Educação. Artistas, músicos e compositores com visibilidade pública nacional puderam utilizar sua influência para propagar a campanha. Vê-se aqui o discurso sendo dito por aqueles que já tinham voz na área, como Foucault afirma, na relação entre sujeitos e discursos, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado a fazê-lo” (FOUCAULT, 2012, p. 35). Portanto, foi necessária a inclusão de nomes de artistas como Ivan Lins, compositores como Francis Hime, o reconhecimento do Ministério da Cultura (na

época, encabeçado pelo também músico Gilberto Gil), e a posterior adoção do projeto por Senadores como relatores, no âmbito do Legislativo, para validar este discurso.

Voltando ao histórico, depois da alavancada no Rio de Janeiro, outros Estados também formaram seus Fórum de Músicos (o Rio Grande do Sul também esteve presente, junto com outros 17 Estados), com informações centralizadas em um Fórum Nacional de Músicos, coordenado por uma Câmara Setorial de Música no Ministério da Cultura, na esfera do Poder Executivo. Sendo assim, todo o processo estava seriado, organizado, autorizado e hierarquizado pelo sistema vigente, como mostra Pereira:

A investidura aos assentos para os músicos nos encontros nacionais da Câmara Setorial de Música, iniciados no segundo semestre de 2005, era de membros indicados pelos estados cujas discussões sobre o assunto estavam mais adiantadas, representando os dezoito estados da União que se organizaram em fóruns estaduais (Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe), todos com direito a um voto cada e um (01) representante da cada entidade associada à cadeia produtiva da música.

Do setor musical tiveram assento as seguintes entidades: Associação Brasileira de Editores de Música (ABEM), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira dos Produtores de Discos (ABPD), Associação Brasileira das Emissoras Públicas Educativas e Culturais (ABEPEC), Associação Brasileira de Editoras Reunidas (ABER), Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT), Academia Brasileira de Música (ABM), Associação Brasileira da Música Independente (ABMI), Escritório Central de Arrecadação e Distribuição (ECAD), Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), assim como a participação de representante do Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro (SindMusi), todos com direito a voto e veto. (PEREIRA, 2010. p.34)

Neste processo, estiveram muitos sujeitos envolvidos, com direito à voz e ao voto ou veto. Talvez, um momento sem precedentes na categoria. Não somente sujeitos individuais, mas também coletivos representantes de classes, politicamente engajados. Um grande aglomerado de vozes, que produziram documentos registrando os debates e pactos realizados, dentro do caminho legal permitido e orientado pelos poderes vigentes. Este caminho também revelou as fragilidades do

setor, como impasses, os anos de desmobilização e engessamento, e exaltou os ânimos daqueles que queriam que o processo não fosse tão moroso e fechado. Essa dissensão fez com que se formasse outro grupo e tomasse outra direção: para o Poder Legislativo. Usariam sua influência, poder midiático, conhecimento dos processos e da relação com outros poderes públicos, com o intuito de criar uma Frente Parlamentar Pró-Música no Congresso Nacional, composta por membros independentes de vários setores da música e de Deputados da Câmara.

Assim, novos saberes e poderes tomaram esse rumo, também balizados pelo mesmo sistema, mas com outras formas de ação. Por mais que as palavras pareçam as mesmas, prevalecem outros poderes aqui, principalmente daqueles que não sentiram-se ou não quiseram ser representados pelos coletivos. São disputa por objetos de desejo, de saberes e de verdades, pois “o discurso não é simplesmente aquilo que se traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 2012, p.10). Assim, criaram-se novos dispositivos para a ação dentro deste outro sistema: o Grupo de Articulação Parlamentar (GAP), o Seminário Música Brasileira em Debate, a Frente Parlamentar Pró-Música no Congresso Nacional, os Grupos de Trabalho, a cobertura por Jornais e mídias oficiais, a inclusão em comissões, influência de nomes de artistas famosos, campanha de divulgação, que vão galgando os degraus das escadas dos poderes, um a um.

Com estes dispositivos, ficam claras as posições dos sujeitos dentro do discurso, com hierarquia e influência bem definidos nos poderes, para produção de saberes. Tanto os que produziram as “letras da lei”, quanto aqueles que teriam influência e visibilidade nacional suficiente para atrair mais sujeitos interessados em levar adiante a ideia. O autor relata:

O coordenador da campanha, em entendimento com o GT, concluiu pela necessidade de um aumento exponencial da visibilidade da campanha, que pudesse pressionar os Congressistas na Câmara a votarem pela aprovação do Projeto de Lei. Isso significava implementar uma segunda fase na campanha, com uma dinâmica nova.

Para tanto, ficou decidido que seria necessária a urgente implementação de ações visando a ampliação da base de produção (mão-de-obra disponível para cumprir um extenso programa de trabalho sem qualquer remuneração) e de uma eficiente comunicação social da campanha. A equação para isso seria encontrar uma forma de engajar artistas de visibilidade nacional que atraíssem a imprensa privada, escrita e eletrônica (rádio/TV) em ações que por sua vez, os artistas se sentissem atraídos e confiantes a participar (PEREIRA, 2010. p. 84).

Assim, pode-se perceber que os acontecimentos e os poderes vão produzindo as verdades e os discursos, de acordo com o grau de interesse e importância que determinados sujeitos dão a ele. Aqueles que tiveram interesse em trazer à pauta o assunto da Educação Musical na escola, tiveram o trabalho de ter que colocá-lo à vista daqueles que poderiam movimentar os trâmites da Lei. Sobre os discursos, Veiga-Neto pode acrescentar:

Os discursos nunca podem se colocar por fora do acontecimento e, por isso, dos poderes que o acontecimento coloca em circulação. Cavocando por debaixo da aparente importância e centralidade da palavra, o filósofo [Foucault] vai perguntar pelo desejo, vontade e interesses dos sujeitos cognoscentes e, enxergando nessas camadas mais profundas, que não se revelam diretamente à luz dos formalismos lógicos (VEIGA-NETO, 2007, p.92).

Isso provocou um *start* para a campanha de comunicação midiática, para mobilização, nacionalização e conhecimento da sociedade civil e instituições políticas, tendo em vista tornar conhecida a causa por que se lutava, cujo “objetivo final era tornar a ideia conhecida e aceita pela população, provocando uma resposta positiva da imprensa capaz de pressionar os congressistas” (PEREIRA. 2010, p. 85). Portanto, não era suficiente somente a necessidade educacional e de formação do indivíduo familiarizado com sua musicalidade, precisava que houvesse uma visibilidade e uma demanda de interesse, para que o projeto seguisse adiante. Para isso, o papel da mídia e de suas estratégias entraram com suas ferramentas,

utilizaram as palavras e as verdades que precisavam para que a população conhecesse estas, e fosse engajada a lutar pela mesma causa.

Mais tarde, além do apoio de empresas midiáticas, na tentativa de tornar a luta mais conhecida, foi necessário a inclusão de assinatura de artistas de renome e visibilidade nacional, redes de televisão privadas, suporte de Deputados da Comissão de Educação e Cultura, para a entrega pública dos documentos e assinaturas para o Ministério da Educação. Essa sessão foi realizada com a presença da imprensa, cantada pelos músicos e educadores, e:

Ao final do encontro, o Ministro Fernando Haddad manifestou, frente a todos os presentes, o seu apoio pessoal ao Projeto de Lei. O final do encontro foi celebrado com todos - inclusive o Ministro - cantando e batucando novamente o samba "Vai Passar". Deixando o Ministério, o grupo, reunido, retornou ao Congresso Nacional (PEREIRA, 2010, p.91).

Logo depois, o Deputado anunciou na sessão do Plenário o apoio do ministro, que produziu um registro na ata, ficando mais uma vez formalizado e documentado este acordo. Este mecanismo de poder foi produzindo as "verdades" sobre a ideia de inserção da música na escola, através de documentos que regulamentam, sancionam e acolhem os discursos e saberes válidos neste meio. Mesmo com a pressão das pessoas do ramo artístico, dos redatores e produtores de Leis, ainda foi necessário que esta passasse por todos os "rituais" dos portadores do discurso, para que conseguisse, então, sair do contexto da influência para o da produção da lei, conforme citado por Mainardes (2006). Estas verdades, segundo Foucault, são acolhidas e passam por procedimentos regulamentados por cada sociedade:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2007, p. 12).

Todos esses rituais foram necessários, pois nenhum desses indivíduos tinha o poder de, sozinho, produzir essa ideia como se fosse uma “verdade”. Além disso, o projeto de lei encaminhado pretendia alterar a LDB, que é a legislação que regulamenta todo o sistema de Educação nacional, portanto, precisava ser avaliado, olhado e aprovado pelo coletivo, por todos os portadores do discurso vigente, sendo favorável no debate político e nas pressões sociais.

Ainda assim, apesar de todas as pressões e discussões sobre o assunto por especialistas, a palavra final fica com aquele que possui o poder sobre o discurso. Um exemplo disso foi o segundo item do segundo parágrafo do documento produzido até então pela Comissão, que dispõe que “a disciplina (Música) seria ministrada por professor com formação específica” (PEREIRA, 2010, p. 93), entregue com este texto específico ao Deputado relator do Projeto de Lei PL 2732/2008. Porém, depois de deliberar sobre o assunto, este propôs mudar o item, pois “pretendia que o Projeto de Lei contemplasse todos os músicos práticos do país, para que estes tivessem a oportunidade de lecionar nas escolas” (PEREIRA, 2010, p. 93). A Comissão pressionou para que o texto original fosse respeitado, já que havia sido construído coletivamente. Depois de muita deliberação, enfim foi entregue para homologação na forma primeira. Apesar de todas essas ações que foram orquestradas, a Lei passou com o veto do Presidente da República a este item. A justificativa para tal negativa foi que, além de considerar que existam os mestre de saberes de Música, todas as outras áreas não exigiam, na redação da LDB, uma formação mínima daqueles que ministram os conteúdos, portanto, não havia precedentes desta exigência. Assim, a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), foi homologada, tornando o ensino de Música obrigatório, mas não exclusivo, no componente curricular da Arte.

Segundo Mainardes (2006), depois do Contexto de Influência e da Produção de texto, passa-se ao contexto da Prática, quando ocorre a implementação e interpretação da Lei. Mas as coisas não acontecem tranquilamente, como se poderia esperar. Primeiro, a lei homologada precisava de uma Resolução que definisse as diretrizes para a operacionalização desta, e isso só aconteceu em maio de 2016, isto

é, muito mais do que os três anos letivos de prazo para que os sistemas de ensino se adaptassem à obrigatoriedade. Segundo, porque o ensino de Música estava há muito tempo ausente das escolas, principalmente as da rede pública, portanto não havia estrutura, nem mesmo pessoal, para implementar tão rapidamente. Além da interpretação, pois alguns sistemas aproveitaram projetos de governo (como o Mais Educação) para colocar a Música no extracurricular, como complementação dos conteúdos curriculares em Arte. Todos estes fatores contribuíram para que a Música na escola fosse se “formatando”, seriando-se, buscando seu espaço e tornando-se parte dos tempos e afazeres escolares, assim como os sujeitos envolvidos neste processo. Sobre esta seriação, Foucault explica:

A colocação em “série” das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo como nível que tem nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo. recolhe-se a dispersão temporal para lucrar com isso e se conserva o domínio de uma duração que escapa. O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização.

Os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo “evolutivo”. Ora, é preciso lembrar que no mesmo momento as técnicas administrativas e econômicas de controle manifestavam um tempo social de tipo serial, orientado e cumulativo: descoberta de uma evolução em termos de “progresso”. (FOUCAULT, 2014, p. 157)

Durante este tempo em que a Música foi sendo adequada à escola, muita coisa acontecia também em relação aos currículos escolares. Havia articulações para a criação de um currículo nacional, abrangente em todo o território. Hypolito relata este processo:

Nesse sentido, tivemos primeiro a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros em Ação, Diretrizes Curriculares Nacionais e, no debate do último PNE, outros conceitos foram sendo introduzidos, tais como “expectativas de aprendizagem”, “direitos de aprendizagem”, ora para confundir, ora para reintroduzir o tema do currículo nacional, dada a baixa recepção nas escolas e entre pesquisadores da área. De todo modo, sempre houve, mesmo que de modo sub-reptício, uma mobilidade pela definição de uma base nacional até que se chegou a uma proposta de Base Nacional Comum Curricular, que passou a ser defendida seja pelo MEC, por muitos *think tanks* cada vez mais influentes, seja via entidades não-governamentais, fundações ou consultorias privadas, e por muitos acadêmicos, em geral de fora do campo do currículo, pois a ANPEd e o GT-Currículo sempre se posicionaram contrários a uma definição de currículo nacional. (HYPOLITO, 2021, p.188)

Para que essa ideia de organização curricular fosse aceita e difundida, muitas verdades foram produzidas através de discursos e novos conceitos, os sujeitos foram envolvidos nas propostas, com a repetição desses termos e promessas de uma Educação mais integralizadora e universal. Segundo Hypolito (2021, p. 189) há um “movimento global que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais”, articulados em torno de três princípios da política educacional. O primeiro seria a padronização de um currículo nacional, no qual seria possível aplicar avaliações e estabelecer padrões de aprendizagem alcançáveis em níveis. O segundo seria a descentralização, como meio de transferência de responsabilidades para as autoridades e sistemas locais, “de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência” (HYPOLITO, 2021, p.189) e promover uma gestão de resultados que abrangeria todos os sujeitos. O terceiro e último, seria a prestação de contas, “os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências” (HYPOLITO, 2021, p.189), onde gestões escolares e professores seriam responsáveis pela qualificação da educação e receberiam bônus/benefícios por seu desempenho. Assim, toda a esperança de uma melhoria de vida e solução para as desigualdades sociais são colocadas na Educação e nos seus atores locais, retiradas da economia e da política, colocando os responsáveis pelo desempenho escolar nos sujeitos que estão na ponta de todo o processo, mesmo com toda a redução de recursos para fins educacionais, fazendo

com que estes sejam enredados por todo este sistema pelas avaliações e premiações que lhe são prometidas, ainda, calando sua voz ao opor-se ao sistema e podendo ser excluído dele.

Este movimento de curricularização remete ao que foi explanado anteriormente, no texto *Maquinaria Escolar*, de Varela e Alvarez-Uria (1992), quando os autores explanam sobre a clausura dos sistemas escolares, ao promover seriação, nivelamentos, classificações por desempenho, ao trazer o docente como uma peça obediente e adestrada pelo Estado, sobre a vigilância e governo dos poderes distantes através de dispositivos de controle. Além disso, a modificação dos conceitos e discursos sobre o que seria Educação, tirando do poder familiar e de mestres de aprendizes, colocando sobre os governos essa “missão”. Com isso, muitas vozes acabam sendo atropeladas, por não fazerem parte dessa maioria uniformizante e não serem consideradas como conhecimento escolar.

Em uma consulta ao site do Ministério da Educação, para procurar o histórico da construção da BNCC, foi difícil encontrar uma notícia anterior a 2017. Em janeiro de 2017, a matéria intitulada “Terceira versão da BNCC inova na estrutura e propõe mudanças”, cita o processo com estas palavras:

Prevista na legislação que rege a educação no país, a elaboração da BNCC contou com a participação de entidades representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a educação básica: as esferas federal, estadual e municipal, universidades, escolas, ONGs, professores e especialistas em educação. Sua primeira versão, lançada em setembro de 2015, foi colocada em consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições. Em maio de 2016, uma segunda versão, incorporando o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com 9.000 professores, em seminários organizados pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Nesse período, a proposta foi amplamente debatida, revista por especialistas e gestores do MEC, com base nos pareceres e relatórios recebidos, e agora está sendo finalizada com as incorporações dos leitores críticos. (BRASIL, 2017, documento eletrônico não paginado)

Ainda, sobre esta finalização, prevê que seja apreciada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que, após dar seu parecer, “encaminhará o texto final

para homologação pelo ministro da Educação” (BRASIL, 2017, documento eletrônico não paginado). Este caminho mostra uma hierarquia de poderes, que sugere uma abertura democrática, porém, não tem caráter nem consultivo, nem deliberativo, ao contrário, traz para a mão (ou caneta) de poucos, o poder de homologação dos conceitos e verdades produzidas.

Esta última versão difere da primeira, em 2015, tanto no seu processo de construção, quanto nos discursos que ela carrega. Houve uma mudança violenta na Presidência da República, com o *Impeachment* da Presidente Dilma Rousseff. Toda a construção anterior da Base foi feita pela sua gestão e do Presidente Lula, do mesmo partido e ideologias. Em 2016, assume o vice-Presidente Temer, de outro partido e ideologia, e em 2018, Bolsonaro assume a Presidência, apoiado por movimentos conservadores, tanto dos aspectos políticos e sociais, quanto dos religiosos. Até mesmo o nome do Ministério responsável pelo movimento de reforma educacional foi mudado, passando de Ministério da Educação e Cultura, para somente Ministério da Educação, primeiramente, extinguindo a Cultura (Ministério, mas também fomentando o discurso de não-utilidade da Cultura), mas, devido à aclamação popular, criou uma secretaria para esta dentro do Ministério do Turismo, reforçando um caráter de entretenimento ligado à Cultura.

Foram suprimidas muitas partes e termos, o principal deles e que acarretou muitas discussões foi sobre a palavra gênero. Outra discussão de relevância para esta pesquisa, foi a ideia de que o conteúdo Arte não fosse obrigatório em todas as etapas da Educação Básica, trazendo um caráter produtivo e positivo para a Educação, contradizendo mesmo o conceito de formação integral trazida na BNCC, como relata Hypolito:

A terceira versão da BNCC passa a ter mais influência e controle de grupos neoconservadores e populistas-autoritários. Praticamente todo o grupo vinculado à academia retirara-se ou fora excluído. A versão resultante, além dos problemas advindos de qualquer ideia de base nacional, apresenta ainda conteúdos muito retrógrados e conservadores, pois, mesmo que grupos alinhados com a política neoliberal ocupassem cargos no Ministério da Educação, não conseguiram barrar a influência de grupos mais conservadores, como o movimento Escola sem Partido. O tema em torno de gênero, por exemplo, foi retirado completamente. (HYPOLITO, 2021, p.196)

Portanto, esta última versão traz carregada consigo os discursos dos novos poderes, trazendo uma normalização do que seriam os conhecimentos escolares válidos, dos sujeitos que seriam aceitos como modelos para uma Educação, das vozes que seriam ouvidas e das que seriam excluídas das discussões. Foucault explica que esta Norma estabelece limites, com princípio de coerção e de regularização de processos e produtos, acrescentando:

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 2019, p. 181)

Assim, ao normalizar os saberes, estabelece as diferenças entre os sujeitos e os limites entre o que é normalizado e o que não se encaixa, então, não tem valor educativo. Também, estabelece as regras para que o sujeito se “encaixe” neste sistema, sendo um dispositivo potente para as subjetivações.

O processo de construção da BNCC para o Ensino Médio foi diferente. Em uma notícia de 11 de maio de 2018, no site do Ministério da Educação, relata que, de maio a agosto daquele ano, seriam realizadas audiências públicas em 5 (cinco) capitais, nesta ordem: Florianópolis, São Paulo, Fortaleza, Belém e Brasília. Nestas, poderiam participar, por inscrição, com vagas limitadas, “os mais diversos segmentos da sociedade brasileira, como órgãos, entidades, associações e especialistas ligados à educação, além do público geral” (BRASIL, 2018, documento

eletrônico não paginado). A imprensa que desejasse cobrir o evento, também deveria passar por um processo de inscrição, como descrito a seguir:

As reuniões não têm caráter deliberativo, de acordo com o CNE, mas são essenciais para que o conselho elabore um documento normativo que reflita as necessidades, interesses, diversidade e pluralidade do panorama educacional brasileiro, além dos desafios a serem enfrentados para a oferta a todos de uma educação de qualidade. (BRASIL, 2018, documento eletrônico não paginado)

Se as reuniões eram bastante restritas e não tinham caráter deliberativo, isto significava o pouco poder de voz que as pessoas e coletivos teriam durante este ciclo. Também, ao ouvir somente alguns representantes de algumas capitais do país, em tão pouco tempo, escancara a pouca credibilidade das autoridades em um processo democrático de construção de currículo. Muito diferente do processo anterior, que abriu consulta pública para todo o país, de forma online, durante dois anos, fazendo duas versões preliminares para contribuições das diversas áreas envolvidas.

Em outra notícia, cujo título é “MEC inicia discussão para implementação da Base Curricular com secretários estaduais e municipais”, de janeiro de 2018, ressalta a preocupação das autoridades com a implantação da Base, mobilizando os gestores locais, além de todo o entorno que isso significa, como descrito a seguir:

Entre as demandas pelo processo de implementação da BNCC estão a preocupação com a governança e o regime de colaboração, a elaboração dos currículos, materiais didáticos, formação de professores, avaliações e monitoramento. (BRASIL, 2018, documento eletrônico não paginado)

Pode-se perceber a pressa para que todos estes assuntos sejam tratados e implementados no território nacional. Estão explícitos os interesses de governo, da produção de materiais didáticos, de gerenciar as formações dos docentes, de aplicar as avaliações em todos os níveis deste sistema. Aqui, não se escondem os dispositivos e os saberes que serão utilizados pelos poderes para promover a uniformização e subjetivação:

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

O modelo é o gerencialismo pretendido pelo GERM (*Global Education Reform Moviment* - Movimento Global de Reforma da Educação) e pelas políticas neoliberais. Este modelo, que implica em parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. (HYPOLITO, 2021, p. 194)

Assim, o próximo passo seria normatizar também a formação de professores, curricularizando os cursos de Licenciatura. Ressaltando que já tinha acontecido uma reforma nestes cursos, em 2015, aumentando o número de horas de prática e estágios, implementando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e outros programas para iniciação à docência. Outra reforma foi realizada, imediatamente após a homologação da BNCC.

Nos mesmos moldes, a BNC - Formação e a BNCC, trazem os conceitos de formação e desenvolvimento humano global, tanto aluno quanto professor, considerando que isso “implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p.14). Ainda assim, lança mão de objetivos bem delimitados, chamados de competências e habilidades, para um desenvolvimento ordenado destes sujeitos em áreas e com regras bem definidas. Sua implementação tem propósitos de subjetivação, isto é, de formação de sujeitos, com os saberes que foram previamente aprovados como válidos. O professor e o sistema de ensino equipam-se como dispositivos dos poderes para, dentro da instituição, cumprir funções de subjetivação e governamento. Por isso, tornou-se importante equiparar os currículos, tanto

escolares, quanto os de formação de professores, para as aprendizagens consideradas necessárias e essenciais ficarem asseguradas.

Foucault chama este dispositivo de poder disciplinar de:

vigilância hierarquizada, contínua e funcional (que) não é, sem dúvida, uma das grandes “invenções” técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (FOUCAULT, 2019, p.173)

Com os currículos equiparados e os dispositivos de vigilância e avaliação docente preparados desde os cursos de Licenciatura, os objetivos da curricularização se fortalecem. Mas, ao mesmo tempo, abre-se a possibilidade para que qualquer pessoa possa “educar”. Isso se traduz em programas de voluntariado e de complementação pedagógica de graduados em outras áreas, mediante um curso de tantas horas, não especificamente em uma Universidade. Hypolito explica:

A meta não é longevidade para esse tipo de programa. A meta é flexibilizar o trabalho docente e a sua formação. Nesse sentido, a formação docente feita em cursos universitários, baseada no ensino e na pesquisa, está ameaçada e poderá ser substituída por outra, realizada em cursos de fato aligeirados e baratos. Como não se vislumbra a médio prazo uma melhoria das condições de trabalho e de salário que possam atrair jovens talentosos para a profissão, há uma possibilidade real de que programas desse tipo e cursos medíocres ganhem espaço na formação docente. A irresponsabilidade dessas políticas é imensa, pois, diferentemente do que apregoam os reformistas, tais políticas não são baseadas em evidências. (HYPOLITO, 2021, p.199)

Isso não é incompatível com a BNCC, nem com a Legislação vigente. Mesmo em 2008, quando foi vetado o item da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008) que referia-se à formação do professor de Música, com a justificativa de que não havia precedentes em outras áreas. Penso haver uma incoerência sobre isso, pois discorrem-se políticas e documentos sobre como o sujeito professor deve agir, o que

ensinar, de que forma de atuar, porém, como vimos anteriormente, não se pode designar que um professor tenha uma formação específica para atuar. Afinal, para ser docente ou praticar a docência precisa ou não aprender os preceitos e competências descritos nesses documentos? Outra pergunta é: se uma pessoa sem formação para docência pode atuar como professor, ela estará sujeita a esta mesma curricularização, visto que não passou pelos mesmos critérios e ensinamentos que os licenciandos e licenciados? O que ela fizer em sala de aula será considerado docência, mesmo se não seguir as orientações?

Outro aspecto a se pensar é sobre os perfis dos cursos de licenciatura em Música. Alguns desses nascem com uma vocação institucional voltada ao bacharelismo, com ênfase para o ensino e prática instrumental, que mostra-se mais parecido com o ensino de Música em escolas específicas e técnicas, não das escolas de Educação Básica. Outras Instituições fazem ao contrário, trazem uma vocação pedagógica e pouco conhecimento musical, até mesmo sem exigir nada disso na ocasião do ingresso. Qual desses perfis enquadra-se mais para ser docente ou praticar a docência? Se existe outra possibilidade, ela passa pelo diálogo e compartilhamento de experiências que vão de encontro tanto com a necessidade da docência na Educação Básica, quanto à formação nas Instituições e aos discentes dos cursos de licenciatura em Música.

Mas o que tem-se visto é no caminho contrário ao diálogo. Essa necessidade de sistematizar a formação de professores traz consigo toda a urgência dos poderes em provocar a subjetivação desde o início. Sabem do poder da maquinaria escolar nesta construção de sujeitos e no quanto um professorado pode trazer outras formas de pensamento. Portanto, as “verdades” precisavam ser produzidas, criando uma realidade que acomodasse bem os valores econômico e disciplinar, para a formação de sujeitos positivos e produtivos. Sobre estes sujeitos, Foucault explica:

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação "ideológica" da sociedade; mas também é uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a "disciplina". Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele "exclui", "reprime", "recalca", "censura", "abstrai", "mascara", "esconde". Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2019, p.189)

Todos estes processos mostram ciclos de poderes, de saberes e de discursos, na elaboração das políticas educacionais para a subjetivação, quando passam a ter seus resultados, impactos e efeitos analisados, comparados com outras políticas, suas implicações com os aspectos que englobam ou negligenciam na sociedade e nos indivíduos.

7 OUVINDO OS PROFESSORES DE MÚSICA NO CHÃO DE ESCOLA

Depois de olhar os documentos que traçam o caminho, desde a LDB 9.394/1996 até a BNCC, procurando dar visibilidade aos sujeitos envolvidos em todas as etapas das produções destes discursos, agora passo a uma parte importante desta pesquisa. Um dos passos para um trabalho inspirado na Genealogia de Foucault é ouvir as vozes que estão embaixo, escondidas pelos poderes e discursos dominantes, dos silenciamentos impostos pelos saberes. Por isso, neste capítulo, serão relatadas as entrevistas realizadas com professores de Música da Educação Básica, nas redes públicas de ensino no Estado do Rio Grande do Sul. Sobre a genealogia, Foucault explica:

Delineou-se assim o que se poderia chamar uma genealogia, ou melhor, pesquisas genealógicas múltiplas, ao mesmo tempo redescoberta exata das lutas e memória bruta dos combates. E esta genealogia, como acoplamento do saber erudito e do saber das pessoas, só foi possível e só se pode tentar realizá-la à condição de que fosse eliminada a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias e com os privilégios da vanguarda teórica.

Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. (FOUCAULT, 2007, p. 171)

Também é importante lembrar que, para Foucault, os sujeitos são produzidos no interior dos discursos e não o contrário, através das disciplinas e outros dispositivos de controle e poder sobre os corpos. Este poder e controle não surge através da violência aos corpos, mas na produção de verdades, normas e discursos que “fabricam” os sujeitos. As instituições produtoras de discursos, entre essas a Educação, “constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos” (FOUCAULT, 2012, p. 42) e produzem sujeitos com papéis e normas distintas: o mestre, o aluno, os fiscais, a norma e outros, todos imersos numa rede de poderes. Nisto, “quanto mais o homem é detentor de poder ou de privilégio, tanto mais é marcado como indivíduo, por

rituais, discursos ou representações plásticas” (FOUCAULT, 2019, p. 188), tendo que manter-se dentro das verdades e saberes produzidos para poder continuar em seu lugar no sistema.

As entrevistas com os professores foram realizadas por meio de formulário eletrônico, no Google Forms, devido às condições de isolamento social na pandemia de Covid-19. As perguntas enviadas estão no Apêndice A. Os entrevistados tiveram seus nomes indicados por terem sido lembrados como professores de Música em redes públicas. Com alguma dificuldade, foram listados 9 (nove) professores atuantes que estavam dentro das condições estabelecidas pelo projeto de pesquisa. Apesar da amostra ser de apenas 6 (seis) professores, estas pessoas a mais seriam uma reserva em caso de recusa ou impossibilidade. Esta dificuldade advém dos poucos profissionais de Música que atuam na Educação Básica do sistema público de Educação no Estado, pois nem todas as Redes implementaram o ensino de Música nas escolas de acordo com a Legislação vigente.

O primeiro contato foi feito a partir de e-mails, WhatsApp ou redes sociais, perguntando sobre a disposição em participar da pesquisa, falando sobre o assunto tratado, solicitando, então, um endereço eletrônico para enviar o formulário. Alguns responderam prontamente, outros demoraram alguns dias, até semanas, mas todos concordaram em receber o formulário.

Após quatro semanas, todas as seis respostas necessárias foram enviadas, porém, regularmente eram enviados lembretes em relação à importância da sua participação. Em um destes contatos semanais, aconteceu uma recusa. Educadamente, o professor disse que não iria participar da pesquisa. Como estava reservado o direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), foi comentado que poderia fazê-lo, mas que sua recusa também contribuiria com a pesquisa se pudesse esclarecer os motivos. A resposta do participante foi que preferiu não responder quando viu que tratava sobre a BNCC, pois era um assunto que já havia sido debatido na ABEM e que considerava um retrocesso para a Educação Musical.

Poucos meses antes, de 09 a 20 de novembro de 2020, houve o evento Encontros Regionais Unificados da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), no formato online, através do seu canal no YouTube, reunindo todas as Regionais do Brasil, que são nomeadas de acordo com as cinco regiões do país. No painel principal, onde falaram os dirigentes da Associação e convidados, o tema principal foi sobre as políticas educacionais para a Música na Educação Básica, principalmente sobre a implementação da BNCC nos sistemas escolares. Ao citar isso, o participante da pesquisa que recusou-se (que será nominado P0 - professor zero, pois não respondeu às perguntas, mas contribuiu muito com sua fala) mostrou que tinha conhecimento sobre as discussões atuais dos seus representantes nacionais de classe, também das políticas educacionais, podendo até mesmo expressar uma opinião de repulsa. Este posicionamento reflete uma parte de pesquisadores e professores que não concordam com os enquadramentos que essa curricularização promove.

Quanto aos outros participantes, seis responderam todas as questões e dois não participaram, sem deixar nenhuma justificativa para isto, apenas não o fizeram. Alguns professores perguntaram se a pesquisa se encaixava em seu perfil, pois eram professores concursados, mas atuavam com Música como componente extracurricular, reproduzindo um discurso de diferenciação entre estes dois modos de fazer música na escola. Com a afirmativa de poderiam responder, sinalizando este aspecto nas suas respostas, concluíram a entrevista. Serão nomeados, a partir de agora, os participantes pela sigla P1 a P6, significando professor 1, professor 2, em diante, de acordo com a ordem cronológica em que responderam ao questionário.

Assim, passa-se agora a dar visibilidade a estas vozes dos professores de Música, inseridos diretamente nos sistemas de ensino, o “chão de escola”, relatando as respostas obtidas em cada seção do formulário e atravessados pelas políticas educacionais, os processos de subjetivação e sujeição e os discursos dos saberes e poderes.

7.1 TCLE

Na primeira parte do Formulário, estava o TCLE, com os dados da pesquisa e todos os termos de proteção para o entrevistado e entrevistador, conforme consta no Apêndice B, que foi, posteriormente, enviado também por e-mail aos participantes. Na questão seguinte, estava o aceite ou não ao Termo. Todos os participantes aceitaram os Termos de pesquisa.

7.2 OS PROFESSORES DE MÚSICA

Nesta seção, buscou-se traçar o perfil dos participantes, como nível de atuação, formação, tempo de atuação e etc. Viu-se que a maioria atuava na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um pouco nos Anos Finais e somente 1 (um) no Ensino Médio, o que reflete diretamente a realidade de oferta do ensino de Música nas escolas públicas, sendo predominante na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Quanto ao vínculo empregatício, cinco deles eram concursados e um era contratado, nenhum em Estágio; todos trabalhando para redes Municipais de Ensino, nenhum na rede Estadual. Aqui também vemos que as Redes Municipais são as que mais recebem os egressos dos cursos de Licenciatura em Música, ofertando espaço para a Música na escola, seja como componente curricular ou extracurricular.

Destes profissionais, somente a metade possuía Licenciatura em Música completa. Um deles tinha feito Licenciatura em Pedagogia e dois deles estavam cursando formação em nível Superior⁸. Apesar disto, cinco cursaram Especialização e um, Mestrado, mostrando essa busca por mais conhecimento e capacitação para atuar em Educação. Nenhum deles possuía ausência de formação acadêmica, ou Licenciatura em Arte, ou Doutorado.

Em relação ao instrumento principal, que significa o(s) instrumento musical(is) de formação ou que mais domina, três declararam ser o Canto, dois

⁸ Cursos não informados.

declaram violão, percussão ou outros (não especificado) e, um deles, o piano. Nenhum marcou flauta doce ou violino. Estes instrumentos musicais foram escolhidos nestas perguntas, por serem os mais comuns na formação de professores para a atuação curricular, principalmente, Canto e Violão. Tem toda uma questão de mobilidade e acessibilidade envolvidos na escolha destes instrumentos para as práticas escolares. Porém, como a prática de bandas é bastante comum no Extracurricular, os professores que têm formação em instrumentos musicais de sopro (metais e madeira) e percussão tem mais colocação e espaço nesta modalidade.

Sobre o número de escolas em que atuam, metade disse que somente uma, enquanto metade atua em três escolas ao mesmo tempo. Também, quatro disseram atuar mais de 30 horas semanais, enquanto dois, de 20 a 30 horas semanais.

Metade dos entrevistados disseram que atenderam mais de trezentos alunos durante o ano letivo, enquanto dois disseram que atendem de duzentos a trezentos e um, de cem a duzentos. Nenhum deles respondeu que atende menos de cem alunos. Esta tem sido uma prática bastante frequente entre professores de Música: atender muitos alunos, muitas turmas, e por vezes, muitas escolas.

7.3 NA ESCOLA

Nesta seção, as perguntas direcionam-se para o espaço físico de trabalho do professor de Música: a escola. Busca informações sobre as condições que o participante encontra para realizar suas atividades.

Metade dos entrevistados marcou que o ensino de Música ocorre como componente curricular, enquanto metade, no extracurricular. Cinco participantes marcaram que não tem outro professor de Música nas escolas em que atuam, somente um partilha o espaço com outro profissional da área.

Em relação ao espaço em que atua, metade das escolas dispõe de um espaço ou sala de Música, porém metade não. O professor atua em outros espaços como o auditório da escola, a Biblioteca, usada no contraturno, enquanto somente

um dos professores utiliza uma sala especificamente de Música. Embora não tenha um espaço próprio para suas aulas, cinco professores relataram que as escolas possuem instrumentos musicais para serem utilizados nas aulas, enquanto somente um utiliza os seus próprios instrumentos musicais nas aulas.

Sobre interdisciplinaridade e interação das aulas de música com outros componentes curriculares e professores, três entrevistados relataram que têm pouca ou nenhuma interação, um deles disse que acontece, mas não especificou como, enquanto dois responderam que dialoga com Arte, História e Ensino Religioso, ou através de projetos e professores parceiros e no atendimento às crianças com deficiência.

Ao contarem um pouco mais sobre como acontecem as aulas de Música na escola em que trabalham, os relatos foram bem diferentes um do outro, apenas com uma coisa em comum: a carga horária semanal da aula de música em cada turma ou grupo era de uma hora semanal. Para as aulas como componente curricular, cada escola ofertava a um nível diferente: dois relataram atender desde o último ano da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental. Um dos professores relatou que o ensino de Música é alternado, no Ensino Fundamental: somente nos segundos, quarto, quinto, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental. Relata que “nos três últimos anos os/as alunos/as podem optar por fazer Música, Artes ou Teatro e cursar uma dessas áreas durante os 3 anos. Essa é uma característica desta escola específica, um projeto para as artes que consta no PPP da escola” (P4). Além disso, esse mesmo professor citou que a escola equipou uma sala de Música com verba do extinto Mais Educação. Como recursos de ensino, foram mencionados o uso de jogos, bolas, baquetas, exercícios físicos e vocais. Apenas o professor P1 comentou a BNCC em sua metodologia, quando disse que as aulas de Música estavam “atreladas à BNCC, cada vez mais vem ligando manifestações artísticas em dança, arte cinematográfica, artes visuais e teatro”.

Para projetos em contraturno, foram mencionados os seguintes instrumentos musicais ou modalidades: percussão, violão, flauta doce, cajon, lira, canto, canto coral, banda e teoria musical, mas esses encontravam-se suspensos no modo

presencial por conta do isolamento social da pandemia de Covid-19. O entrevistado P3 relatou que “em uma das três bandas estou desde o ensino fundamental. Era integrante, após auxiliar e atualmente regente” (P3), mostrando vínculo com a comunidade escolar desde quando era estudante, agora como professor.

7.4 OUTROS SUJEITOS ENVOLVIDOS COM A MÚSICA NA ESCOLA

Nesta seção, foi questionado o grau de interesse e participação em relação às aulas de Música na escola por parte de outros sujeitos envolvidos na escola: gestão, alunos e comunidade. Os professores podiam marcar as respostas: muito, pouco, médio ou nenhum.

Em relação aos gestores da escola, metade dos entrevistados marcou a resposta médio e a outra metade muito. Dos alunos, cinco marcaram muito interesse, enquanto somente um marcou o médio. Quanto à comunidade, quatro marcaram muito interesse e participação, um professor marcou médio e um professor selecionou pouco.

7.5 POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesta seção, as perguntas dirigem-se para o conhecimento e aplicação das Políticas Públicas, pelo professor, em suas aulas de Música. Todos os professores marcaram que leram e estudaram a BNCC na área de Música. O Referencial Curricular Gaúcho, quatro professores tinham conhecimento e dois deles não.

A partir destes Referenciais, cada Rede de Ensino precisava construir seu próprio Referencial, dentro de um prazo estipulado pelo MEC. Na entrevista, cinco professores responderam que a sua Rede já havia concluído este processo, um deles disse que ainda estava em construção na sua Rede. Sobre sua participação como professor na construção desses Referenciais locais, a metade declarou que teve uma participação média. Um deles comentou que sua participação foi muita, um deles marcou a opção pouca e o último nenhuma. Apesar destas respostas, nenhum

dos professores respondeu que sua participação na construção desses Referenciais de Rede teria pouca importância. Metade deles optou pela resposta de que teria influência sobre estes se o professor de Música estivesse presente na elaboração destes documentos, um deles marcou a influência média, enquanto dois deles disseram pouco.

Ao planejar as aulas de Música, quatro professores declararam utilizar os Referenciais Curriculares vigentes, enquanto dois marcaram que não utilizam. O professor P3 justificou que “primeiro pelo fato do município em que atuo não ter implementado a Resolução CNE/CEB nº2/2016, segundo por tratarem os componentes curriculares de uma forma muito vaga em relação aos poucos períodos disponíveis por semana”, apontando uma dificuldade de implementação de legislação na Rede municipal. O professor P4 declarou que não utiliza, pois permanece fazendo suas aulas como sempre fez, antes da efetivação da BNCC. Os professores que relataram a influência dos Referenciais nos seus planejamentos, justificaram como a seguir:

Na medida que os documentos de referência são construídos e pensados pelos pares, eles refletem muito de nossas próprias práticas. Nem sempre as políticas públicas permitem que se construa o espaço necessário para o desenvolvimento do trabalho, mas essa é uma luta constante. (P1)

Sim através dos referenciais construo as aulas de música e as oficinas de contraturnos. (P2)

Como não atuo diretamente com aulas de músicas como disciplina, fica difícil responder essa pergunta. Por que não utilizo os referenciais nas aulas. Apenas consulto, para meu conhecimento. Mas acredito que ele seja importante na atuação, pois ele nos norteia de como planejar e aplicar. (P5)

Eles estipulam princípios que ampliam a experiência em sala de aula, já que traz a cada vez mais a música para uma visão abrangente de atuação na vida cotidiana. (P6)

Com estes relatos, percebe-se que há muita diferença entre a atuação dos professores em relação à BNCC, pois todos mostraram diferentes pontos de vista e níveis de conhecimento do Referencial. Cada um levava em conta estes aspectos ao descrever suas experiências: aplicação pessoal, construção da Rede, modalidade

curricular ou extracurricular, possibilidade de desenvolvimento e amplitude das habilidades a serem desenvolvidas. As citações que demonstraram a relevância da reflexão sobre as práticas do professor em sala de aula, foram: a construção pelos pares, a ampliação da experiência da sala de aula para a vida cotidiana, a dificuldade de interpretação e aplicabilidade das competências e habilidades, por fim, a luta constante por espaço para desenvolver o trabalho.

Os professores destacaram como pontos positivos na BNCC:

A organização das etapas e seus objetivos específicos, assim como a organização de eixos e temas de estudo relevantes. (P1)

Abrangem de forma geral os principais tópicos da educação musical no ensino fundamental. (P2)

Somente a organização por códigos e poder tratar da realidade a níveis nacional, estadual e municipal. (P3)

A inclusão de temas gerais referentes à educação musical (ex.: parâmetros do som, percussão corporal, etc.) (P4)

Apresenta orientações claras sobre o que fazer em um plano de aula. (P5)

Entrelaçamento de possibilidades na arte. (P6)

Também apontaram críticas em relação aos mesmos, dizendo que:

Está defasado, pois sua última versão é de 2010 e não contempla temas transversais atuais como por exemplo a educação antirracista e a educação de gênero. (P1)

Tópicos de teorias musicais difíceis para o entendimento deste público atendido. (P2)

Engessar a aula pela forma como são descritos os códigos. O professor fica engessado e limitado. (P3)

Por ser muito generalizante e pouco aprofundado. Não dá margem para que se construa um currículo local e próprio. (P4)

Que o documento é desnecessariamente complexo. É muito desigual entre as diferentes disciplinas que se aplicam em sala de aula. (P5)

Impossível trabalhar tudo o que propõe de forma efetiva com uma aula semanal. (P6)

Ainda, uma professora acrescentou que poderiam ser oferecidos mais espaços de formação e reconstrução desses documentos nas Redes Municipais de Educação.

7.6 MÚSICA E PANDEMIA

Na próxima pergunta do questionário, o professor podia analisar como a necessidade de isolamento social, devido à pandemia de Covid-19, que fez com que as aulas nas escolas ficassem de forma remota, afetou a aplicabilidade dos Referenciais Curriculares nas aulas de Música. Aqui, vale destacar que cada Rede pública deste país realizou as aulas remotas conforme sua realidade: algumas utilizaram-se de plataformas educacionais, outras fizeram materiais impressos, até mesmo redes sociais e rádios das cidades. Viraram-se como puderam, já que não houve uma diretriz ou respaldo nacional para esta situação que pudesse abranger todas as realidades:

O isolamento social modificou o modo como planejamos as aulas, de uma certa forma as aulas on-line sistematizaram mais os conteúdos teóricos e perdeu-se a interação com o grupo de alunos/as, essencial a meu ver para a construção das aulas ao longo do ano letivo. (P1)

Não, mas tive que me adaptar e aprender junto com os alunos. (P2)

Não chegou a atrapalhar e sim a nos aproximar. As plataformas virtuais e as tecnologias disponíveis nos permitem realizar belos trabalhos mesmo que a distância. (P3)

Sim, minhas aulas de música são muito interativas, com a necessidade do toque, por isso com o distanciamento social, foi impossível de se realizar certas atividades, ficando muitas vezes no trabalho de gravações de vídeos. (P4)

Eu sou professor de música, formado em pedagogia, com pós-graduação em coordenação escolar. Também tenho alguns cursos e na área da música tenho curso de música nas escolas do Rio Grande do Sul: Um Programa de Formação Continuada Para Professores das Redes Públicas pela UFRGS e Regência de Bandas. Leciono para as mais diversas faixas etárias da rede municipal. Desde que as aulas foram suspensas por causa dos riscos do covid-19, tive que passar a dar aula a distância e tenho trabalhado mais

intensamente para planejar e realizar as atividades do que no modo presencial. A questão é que nós, professores, estamos aprendendo ferramentas novas ao mesmo tempo que temos que implementá-las durante as aulas online para nossos alunos. É um momento interessante, bastante desafiador, de muito trabalho e de emoções inclusive. O que eu tenho feito é buscar alternativas que para mim funcionam melhor para que eu me sinta seguro. Então, uma das ferramentas que utilizo é a gravação de vídeo do Google Meet, que tem uma cara institucional, mas funciona bem para exemplificar assuntos complexos para que o aluno tenha uma vídeo-aula em casa. Alguns instrumentos foram fornecidos e para aulas de canto os alunos ficaram bastante acomodados, pois a maioria vem de uma realidade de vulnerabilidade crítica, pois trabalho num programa social também. (P5)

Muitas possibilidades ficaram restritas nas aulas à distância. A prática do ritmo ao meu ver é que ficou muito afetada. Pra mim o ritmo é base para as outras habilidades de leitura musical por exemplo. (P6)

Todos os professores relataram alguma dificuldade, mas também um aprendizado com toda esta situação. Para as dificuldades, os professores enfatizaram alguns aspectos do trabalho musical que ficaram mais prejudicados: o ensino do ritmo e do canto; a interação em grupo e através do toque; a realidade de alguns alunos que não permite que tenham um espaço ou apoio familiar necessário para fazer a prática das aulas de Música; a jornada de trabalho dos professores ficou muito maior, para conseguir, ao mesmo tempo, aprender e utilizar as ferramentas digitais nas aulas remotas; as emoções diversas que se intensificaram nesse período.

Estes professores da modalidade extracurricular relataram que, por causa da pandemia, foram impelidos a realizar suas oficinas nos projetos de modo online, através de *Meet* ou vídeos, sem terem treinamento para isso. As exigências destes professores, assim como para os que atuam na modalidade curricular passaram a ser outras, explicitando as especificidades do ensino de Música, que privilegia a vivência e a coletividade no fazer musical.

Para os aspectos que puderam gerar aprendizado e aplicabilidade dos Referenciais Curriculares durante a pandemia, os professores destacaram: utilizar outras formas de trabalho, como gravações de vídeos, uso de plataformas, videoconferências e recursos digitais; poder aprender junto com os alunos sobre a tecnologia, possibilitando a monitoria; a mudança no modo de planejar as aulas;

maior sistematização de assuntos de teoria musical; no caso dos projetos de instrumentos musicais, os alunos puderam levar os instrumentos para casa; maior conhecimento da realidade do aluno por causa das aulas online. A maioria concordou que conseguiu adaptar-se à situação, porém teve que mudar a abordagem das aulas e assuntos.

7.7 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste espaço, os professores poderiam relatar outra experiência sobre o cotidiano e acontecimentos da Música na escola, que marcaram sua atuação como docente neste espaço escolar, considerando os atravessamentos dos Referenciais Curriculares, que a entrevista não contemplasse. Este relato poderia ser por escrito ou em forma de áudio, para que se sentissem à vontade para colocar o que achassem significativo. Como não era uma pergunta obrigatória, apenas quatro professores manifestaram-se, na forma escrita.

Um dos professores escreveu que não iria se manifestar, por trabalhar no extracurricular. Outro professor, relatou um momento, quando conseguiu reunir os projetos de canto, violão, flauta e percussão, tocando a mesma música, afirmando que foi um grande desafio.

Um dos professores relatou que a escola realiza um projeto na escola há 12 (doze) anos, construído coletivamente no currículo da escola, atingindo os parâmetros dos Referenciais, movimentando os setores e dando visibilidade à música deste espaço. Este projeto teve um artigo publicado em âmbito nacional.

O último professor que fez seu relato, expressou o seu modo de ver e atuar em relação à BNCC, por isso, suas palavras foram colocadas aqui:

A minha atuação na escola se deu de forma muito experimental até agora. Sempre tento ver o que dá certo e o que não dá. Como disse anteriormente, com referência à BNCC, tenho atuado muito aquém da mesma, não sigo os referenciais à risca por pensar que os temas abordados são muito generalizantes e falta muito a perspectiva local. Apesar de ter ajudado a criar o referencial municipal, não tenho a certeza de tudo o que está se dará de forma plena pois no meu entender, faltam mais profissionais da área para que completar o plano. (P2)

Assim, terminada a explanação dos dados levantados entre uma amostra de professores de Música da Educação Básica na rede pública do Rio Grande do Sul, passa-se a realizar um olhar sobre as falas destes sujeitos, atravessados sobre os discursos dos saberes e poderes vigentes.

7.8 ASPECTOS GERAIS

Ler as respostas dos entrevistados foi muito interessante, pois cada um tinha um *modus operandi* da Música na Rede ou escola em que atuava. Foram diversas as modalidades de inserção da Música e dos profissionais: curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, extracurricular, curricular em alguns dos Anos Finais (intercalando com outras disciplinas nos outros Anos). Assim também as formações em Graduação dos profissionais atuantes e as estruturas dos espaços escolares que os acolheram.

Mas algumas coisas trazem em comum: atendem muitos alunos, muitas turmas, e normalmente são os únicos professores de Música na escola. Pode-se pensar sobre isso como uma individualização do profissional, que torna-se muito ocupado com tantos alunos e afazeres. Com isso, acabam enquadrando-se no sistema. Ao enquadrar-se, tornam-se solitários nos seus espaços, com poucas oportunidades de coletivizar-se com seus pares.

Volta-se a citar aqui o sentimento de solidão e isolamento profissional, detectado na pesquisa de Beineke (2012), que já é uma característica docente, por causa do “trabalho individual e de portas fechadas”, mas acentua-se com o professor de Música, “pelo fato de muitas vezes ser o único da escola” (BEINEKE,

2012, p. 195). De acordo com as falas dos entrevistados, as trocas de ideias e planejamento de projetos pedagógicos aconteciam com outros componentes curriculares, como Arte, História, Ensino Religioso. Para os professores que atuavam nos projetos extracurriculares, por atuarem em outro turno, quase sempre não tinham contato com qualquer profissional da escola.

A dificuldade do isolamento faz com que as pessoas fiquem individualizadas, não coletivizadas, enfraquecidas pelo sistema que as sujeita. Sobre o isolamento, Foucault afirma que este “garante que se possa exercer sobre eles, com o máximo de intensidade, um poder que não será abalado por nenhuma outra influência; a solidão é a condição primeira de submissão total” (FOUCAULT, 2019, p.230). O autor falava de condenados à prisão, porém aplica-se perfeitamente ao princípio de enfraquecimento do poder político do indivíduo pelo afastamento dos seus pares, para a melhor utilização de sua força de trabalho de acordo com a vontade dos poderes.

Como os professores sentem-se inseguros e individualizados em suas ações, pretendem “enquadrar-se” e “adequar-se” ao que se espera deles, aos conceitos sobre como um bom professor deve ser, com um referencial que “norteia” suas práticas. Assim, citam os Referenciais e aceitam os regimes de trabalho para não serem excluídos deste. Este mecanismo de normalização e punição (não no sentido de uma punição física, mas uma punição de estar à margem da norma, tornando-se “anormal”), faz com que os indivíduos sejam impelidos a uma conduta, “a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição” (FOUCAULT, 2019 p. 178). O filósofo continua:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimentos descontrolados dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. (FOUCAULT, 2019, p. 140)

Assim, percebe-se um desejo de adequar-se à curricularização da Música e ao andamento das regras escolares, pois percebe-se nas respostas uma quase obrigatoriedade de conhecimento sobre os Referenciais Curriculares vigentes nas Redes em que trabalham. Citando, usando seus termos, apresentando seus pontos positivos, mas também críticas, embora estas sejam pela forma de aplicação ou abrangência desta, não pela sua implementação. Ainda, misturam a nomenclatura e termos dos Referenciais atuais com os anteriores, utilizando palavras como parâmetros curriculares, objetivos e outras, refletindo a pouca interiorização destes novos termos e conceitos. Talvez isto aconteça por causa do pouco tempo e da rapidez de aplicação destes Referenciais em todo o Sistema, mas também pode ser um sintoma de pouca familiaridade ou aceitação deste ou dificuldade de enquadrar-se no sistema escolar. Esta dificuldade de enquadramento da Música na escola pode vir devido ao afastamento desta por muito tempo do sistema escolar, pela novidade da curricularização. Ademais, talvez esse não-enquadramento não-intencional e não-declarado seja um ato de resistência.

Ainda, os professores que atuam no extracurricular sentiram dificuldades em adotar o Referencial como parâmetro, por não achar que era destinado para esse fim. Pensando neste caso específico, os objetivos destes projetos seriam muito mais locais, balizados diretamente pelos fatores de dentro da escola. A gestão escolar, o professor e a comunidade atuam diretamente sobre o que será ensinado e qual a música que poderá estar presente.

De acordo com Wolffenbüttel (2009), já citada anteriormente, ainda sobre o professor da modalidade extracurricular, muitas vezes este não consegue levar adiante o projeto por estar sobrecarregado, levando sozinho seu trabalho, com seus próprios recursos. Cita como motivos para essa dificuldade: a visão da gestão de que a efetivação da música na escola é de responsabilidade do professor de Música, não da coletividade escolar; não ter suas ideias e trabalho aceitos por parte da gestão, sendo barrados em alguns momentos; mudanças nas regras dos projetos sendo feitas, sem levar em conta a experiência e orientação do professor de Música, que dificultam o acesso dos alunos aos projetos; desavenças entre gestores e professores que não querem a continuidade dos projetos musicais; contradições apresentadas pelos próprios professores de Música em relação às culturas dos alunos; a falta de visibilidade do trabalho musical realizado pelo professor. (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p.229) Desta maneira, vemos que, o professor da modalidade extracurricular, se tiver espaço e voz para poder decidir coletivamente, poderá ter liberdade de procurar o desenvolvimento musical dos alunos de acordo com a demanda. Mas, se não tiver, não terá respaldo para opor-se a uma decisão de quem detém esse poder, tendo de acatar o que for determinado. Assim como não há respaldo para sua permanência, pois depende de decisões administrativas quanto à continuidade dos projetos onde atua, ficando sujeito às mudanças de gestões. Adicionalmente, este profissional depende da estrutura que lhe oferecem no espaço escolar, por vezes, tendo que utilizar seus próprios recursos.

Portanto, neste momento, pensar sobre como acontece a Música na escola e como estão os professores de Música que atuam nos espaços escolares torna-se uma importante contribuição e fonte de apoio para estes sujeitos, trazendo subsídios para que percebam-se como indivíduos, mas encontrem-se no coletivo e na troca com seus pares, tendo força para poderem expressar-se, para terem conhecimento e fundamentação para suas práticas, além dos enquadramentos e das adequações que se impõem.

7.9 A MÚSICA DA ESCOLA

Ao ler as respostas dos entrevistados, pode-se ver que os ambientes e as estruturas de trabalho são diferentes em cada Rede, apesar de serem todas balizadas pela mesma Legislação. Isso é um sinal da interpretação (ou falta de) que se dá sobre a regulamentação da Música na escola, mas também é fruto de concepções formadas durante o período de completa ausência desta nos espaços escolares, bem como da formação generalista do professor do período anterior à LDB de 1996. Assim estando fora do currículo da Educação até 2008, a Música não era vista como um conhecimento válido e adequado ao Ensino formal – persistindo esta visão até hoje – encontrando dificuldade para adentrar esse espaço como componente curricular. Ao ser reconduzida aos currículos, precisa encontrar sua identidade dentro do Sistema de Ensino, mas particularmente em cada escola ou Rede. Por vezes, este processo é feito com diálogo entre a comunidade escolar, que acaba por decidir como a Música pode ser e estar dentro daquele espaço. Essa questão fica muito evidente nas respostas dos entrevistados, pois cada escola adota um jeito diferente de trazer a Música.

Cada escola ou Rede tem interpretado e aplicado a lei conforme o que adequa-se ao seu pessoal, horário, capacidade física e estrutural. O professor tem trazido suas preferências e conhecimentos, de acordo com a sua formação, instrumento principal e experiências de ensino. A comunidade escolar traz as preferências e vivências musicais dos alunos e das famílias também, as músicas que ouvem e produzem, assim como as sonoridades que formam a paisagem sonora do entorno da escola. A gestão escolar ou das Redes estruturam os espaços onde a Música pode acontecer na escola, aprova/desaprova o tipo de música e expressão, exerce um micro-governamento sobre o fazer musical deste espaço, além de fiscalizar o trabalho do professor. Assim, pode-se dizer que a Música tem uma identidade em cada escola, em cada espaço, como um sujeito sendo formado, composto e moldado pelos diversos poderes, saberes e disciplinas, sendo

alcançada também pelos dispositivos disciplinares que pretendem moldar o corpo (no caso, a Música), tornando-se a Música DA escola.

Porém, ao tornar-se a Música *da* escola, seu modo de ser e estar transpassam estas discussões sobre as verticalidades dos poderes e saberes e o seu status no rol das outras disciplinas hierarquizadas. A Música passa a ser um bem coletivo, dependendo dessa coletividade a sua própria sobrevivência como Arte. Portanto, a sua forma de abordagem e implementação dentro da escola precisa ser pensada a partir das pessoas que a compõem, mas também levando em conta o que o sistema exige. É isso que esta pesquisa se propõe ao trazer a genealogia de Foucault, pois esta é “o acoplamento do saber erudito e do saber das pessoas”, “do conhecimento com as memórias locais”, “a constituição de um saber histórico das lutas”, que “só foi possível e só se pode tentar realizá-la à condição de que fosse eliminada a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias” (FOUCAULT, 2007, p.171)

Se a Música está curricularizada em um Referencial Curricular que a globaliza e massifica, que, segundo o relato dos professores entrevistados, não traz abertura para regionalidades e identidades, através dessa crítica coloca-se uma luz que mostra o caminho para que haja este acoplamento dos saberes, visualizando a tirania dos discursos que normalizam. A caminhada para que cada escola ou rede implemente a Música na escola passa pelo pensar coletivo sobre como, quando e de que forma esta ocorrerá. Ademais, isso também não pode ser estático, podendo ser avaliado de tempos em tempos, adequando às demandas que se apresentarem durante o caminhar.

As abordagens citadas nas entrevistas mostraram que as experiências mais abrangentes e exitosas partiram de reflexões coletivas sobre o fazer musical na escola em que aconteciam estas práticas, principalmente ao envolver os Anos Finais do Ensino Fundamental, quando os profissionais passam a ser especialistas em cada área, isto é, para a área de Arte, tendo professores especializados em cada uma das Unidades Temáticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), alternando a oferta dessas em cada Ano, proporcionando a experiência e vivência do aluno em

cada uma das linguagens artísticas. Esta experiência foi descrita pelo P4, na página 93 deste trabalho, quando os alunos dos sétimos, oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental podiam escolher qual a linguagem artística iriam cursar no ano letivo, cada um com seu professor específico. Essa forma de ofertar o Ensino de Arte estava descrita no PPP da escola.

A partir da percepção da demanda e necessidade de coletivização das práticas da Música nas escolas e Redes nessa pesquisa, acima dos discursos normalizadores, propôs-se como produto de pesquisa a criação de um manual com orientações sobre estas legislações vigentes, assim como o histórico das lutas que trouxeram a Música de volta para os sistemas educacionais. Pretende-se, com este material, coletivizar e compartilhar o conhecimento dessa pesquisa, que poderá ser utilizado em formações para gestores de escola e de Redes e professores de Música em todos os níveis e modalidades. Também, dar visibilidade aos sujeitos envolvidos em todas as instâncias da Música na escola, mostrando como podem relacionar-se e influenciar-se mutuamente, como citado anteriormente. Consequentemente, buscar fortalecer os indivíduos no coletivo para que possam lançar seu olhar através das malhas dos poderes e saberes e poderem ser sujeitos da sua própria história como docentes.

8 UMA POLIFONIA DE VOZES

Os discursos sobre a presença da Música na escola mudaram drasticamente desde a LDB 9.496 de 1996, inclusive sobre a nomenclatura e a forma de ser e estar no ambiente escolar. Com o passar dos anos, foi-se agregando novos dispositivos que regulavam a Música e seus sujeitos dentro do sistema escolar, classificando, pedagogizando, “curricularizando”, especializando. Porém, a Música que vem do “chão de escola”, da sala de aula, tem voz que soa e canta. Não se limita aos espaços distantes que lhe destinam, aos isolamentos que a abafam, aos tempos que a dividem, às codificações de avaliações que lhe impõem, ao sentido recreativo que lhe dão, ao lugar no pódio das hierarquias. Música é Arte, e como Arte ela está: está na escola, nos sujeitos, sobre espaços, entre os tempos; cola nos ouvidos, interrompe os pensamentos; surge à voz, no batucar na mesa ou no bater do pé.

Este jeito de ser e estar na escola deu-se devido à trajetória histórica de lutas de profissionais diretamente envolvidos com a Música, que a trouxeram de volta aos espaços escolares. Entretanto, a urgência de implementação de Referenciais Curriculares que a balizassem e nortearassem suas ações, explicita um projeto de sujeição desta Música dentro de um currículo, assim como todas as linguagens artísticas do componente curricular Arte.

Bastou uma pandemia abater-se sobre todos para, no tempo de adequação à BNCC, questionar-se todos os sentidos das relações dos sujeitos e do desenvolvimento de habilidades requeridas, duvidando da possibilidade e do alcance dos direitos de aprendizagem dentro dos lugares, tempos e modos que se instituíram. O espaço deixou de ser a escola para entrar nas casas; o professor deixou de ser presença física para ser virtual; a Música da escola, dependendo do enfoque, passou a ser esperada e curtida, ou entretenimento, ou fuga de realidade, ou até desnecessária frente aos montes de trabalhos que os alunos precisavam dar conta sozinhos ou com a ajuda não especializada dos responsáveis. Ao mesmo tempo, acontecia uma explosão de “lives”, estabelecendo uma relação não tão

explorada do artista com seu público, mas esperada e festejada, com potência enquanto manifestação. A Música está também nas casas.

Esses movimentos das forças que, por um lado, legitimam, orientam e abrem espaço no contexto escolar para que a Música se aproxime, também impõem e cerceiam as vozes. Forças postas e impostas. Se por um lado elas trazem a vivência coletiva e experiência dos afetos do estudante no contato com a sua Música, nem sempre contemplam todas as especificidades, regionalidades e características que esta precisa para estar inteiramente. Quase uma subversão ao manter-se como Arte dentro de um sistema. Como na pandemia, que se alastrou e obrigou a todos à clausura e às restrições, mas as relações afetivas e coletivas encontraram meios de continuarem em contato, mesmo que virtual. Esta pesquisa também precisou adequar-se, pois as entrevistas antes presenciais, tornaram-se digitais, através de formulários, respeitando regras de distanciamento social devido à pandemia de Covid-19, ainda vigentes em 2021.

Portanto, esse trabalho destina-se a ouvir vozes. Algumas falam e outras cantam. Na primeira parte, a da fala, previu um estudo minucioso nas legislações após a LDB de 1996, principalmente a BNCC, sobre o que, como, onde e quando a Música está na escola, o que se espera dela e de seus sujeitos enquanto área de conhecimento dentro de um sistema escolar. Quais são os saberes que domina, quais os discursos que produz, e quais os poderes que a colocam e legitimam neste ambiente, e que também a mantém dentro das condições estabelecidas. Como a caixa de Música que dá corda à bailarina e quando acaba o interesse ou o tempo, também a silencia e a guarda.

Nesta parte do trabalho, buscou-se conversar com autores que pesquisaram a Arte/Música e políticas públicas, assim como a formação de professores, trazendo suas falas para o diálogo com inspiração na genealogia de Foucault. Esta metodologia foi escolhida para pensar sobre os poderes e saberes que discursam para a Educação, mais especificamente sobre a Música na escola, recém trazida de volta ao rol das disciplinas escolares pela Legislação, depois de uma ausência de

décadas. Também, para dar visibilidade aos diversos sujeitos que estão envolvidos nesta volta da Música para a escola.

Na segunda parte, é a vez das vozes que cantam. A Música está na escola. Com isso, ela busca sua identidade, seu espaço dentro deste contexto. Muito disso depende dos sujeitos, como se relacionam com esses saberes e poderes. Ao ouvir essas vozes, dos seus processos e afetos, transparecem os discursos e as reflexões. Portanto, pode-se perceber os efeitos que as forças têm para construir as subjetividades no fazer musical na escola. Tanto as forças das vozes que falam, quanto as das que cantam.

Aqui, a conversa com os professores foi realizada através de uma entrevista estruturada via formulário digital, procurando saber sobre a formação, atuação desses profissionais e os atravessamentos com a Legislação vigente para a Música na escola, em especial a BNCC. Foram entrevistados seis professores de Música da Educação Básica nas Redes públicas de Ensino no Rio Grande do Sul. O relato das entrevistas e os diálogos com a genealogia de Foucault estão descritos nesta parte do trabalho.

Este trabalho, usando como inspiração a genealogia de Foucault, pretendeu alcançar 3 (três) objetivos nessa análise: Qual a produção dos saberes e discursos da Educação Musical estão dispostos na legislação atual que regula a Música na escola? Como e quando a Música, com suas especificidades, tem os seus modos de ser e estar na escola, atravessados pelos diversos poderes e saberes dos sistemas escolares? Estas relações de poderes e saberes conseguem ter força para produzir subjetivações (alunos, docentes, gestores, etc.) durante o acontecimento da Música na Escola? Ainda, através dos documentos e das entrevistas, procurou responder a seguinte pergunta de pesquisa: qual a relação entre o acontecimento da Educação Musical na Escola e as políticas públicas referentes à presença da Música no contexto escolar, em especial a BNCC, sob os aspectos da subjetivação e relações discursivas entre Música e Educação?

Ao trazer a Legislação desde a LDB de 1996, lança-se o olhar a partir de uma ruptura dos conceitos em Educação que até então estavam vigentes. As novas

regras permitiram uma série de outras leis que foram formatando o Ensino até o que vemos hoje. Com isso, o ensino de Música também foi mudando, de ausente a obrigatório. Nesse trabalho, foram citadas dezenas de leis, decretos e resoluções que afetaram diretamente o ensino de Arte, Música, a formação de professores, entre outros. No meio disto tudo, estão os professores e professoras de Música que precisam adaptar-se às mudanças e aos prazos, muitas vezes sendo considerados os únicos responsáveis pelo “problema” da Música na escola. Estes que são chamados para “passar o tempo” com musiquinhas nas aulas, para divertir os alunos; que são muitas vezes criticados e não considerados para estar na escola, dividindo espaço na hierarquia dos componentes curriculares; questionados por aqueles que não consideram a aprendizagem, mas o “dom” ou o “talento” como seletivo para o fazer musical. Somente os professores de Música vivenciam esses detalhes no dia-a-dia do *chão de escola*.

Durante esta pesquisa foram visualizados vários sujeitos que estão diretamente ligados ao ensino de Música na escola. Além dos professores, são os alunos, a comunidade, os artistas, os pesquisadores, as associações e coletivos de Educação Musical, os legisladores e gestores de escola ou de Redes de Ensino os responsáveis por trazer e formatar o ensino de Música para dentro das escolas. Este foi um dos focos principais: dar visibilidade e voz aos sujeitos, principalmente aos professores de Música. Ao entrevistá-los, pode-se perceber que estes foram diretamente atravessados pelas obrigаторiedades das leis e decretos, tendo que enfrentar as dificuldades do conhecimento, da estrutura, da solidão profissional e da falta de formação destas novas práticas, principalmente quando aconteceu o distanciamento social pela pandemia de Covid-19. Assim, formavam e eram formados por esses conceitos e práticas implementadas no Sistema Escolar.

Também durante esta pesquisa, procurou-se saber como aconteceram os processos para criação da legislação que trouxeram a Música de volta à escola. Pode-se perceber os sujeitos envolvidos, as influências, os discursos que foram moldando essas leis, com ênfase na Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 e na Base Nacional Comum Curricular. Segundo a inspiração na genealogia de Foucault,

que olha o processo, procurando os detalhes dos discursos e dos poderes que estão embaixo, pode-se perceber uma mudança na forma de se fazer leis desde 2016, o que poderia chamar-se de uma ruptura. Antes, o processo de formular a BNCC, por exemplo, tinha espaço para ouvir vários representantes dos setores. Depois deste ano, os processos passaram a ser controlados e medidos, ouvindo somente algumas vozes escolhidas. Alguns conceitos foram mudados e retirados. Os poderes vigentes estavam produzindo outros saberes. Houve uma urgência em trazer parâmetros mensuráveis para a Educação.

Outra área muito afetada por esta produção de saberes foi a formação de professores, também alvo de regulamentações e modificações para se conformar aos padrões mensuráveis das Bases que foram formuladas. Assim, em 2015 e 2019 houve leis que mudaram os cursos de licenciaturas, não só nas horas de formação, mas nos conceitos, nas práticas, no que se exigiria do novo professor.

Todos esses mecanismos explicitam a preocupação em formar os sujeitos dentro dos discursos vigentes, falando especificamente da Música, de curricularização da Música como parte do Sistema Escolar, e de subjetivação dos seus envolvidos. As pessoas estão imersas nesta sistemática, tornam-se parte deste mecanismo, são avaliadas por ele, exigidas em sua conformação. Portanto, as políticas públicas referentes à presença da Música no contexto escolar tem uma grande relação com a subjetivação e as formas de ser e estar na escola, tanto dos sujeitos, quanto a própria música em si.

A música, quando faz parte da escola, é atravessada por várias influências: as preferências, formação e vivências do professor, dos alunos, da comunidade, da gestão, além da própria curricularização, exigências dos conteúdos, os espaços onde são permitidos fazer “barulho”, os tipos de estilos e músicas permitidas, desenvolvimento de habilidades e da estrutura física/temporal que é oferecida para o fazer musical neste espaço escolar. Todos esses sujeitos, estruturas e formatações vão sujeitando a música dessa escola, com características locais, o que chama-se, neste trabalho, de Música *da* escola.

Entretanto, mais do que identificar a subjetivação, os discursos, os saberes e poderes que envolvem a relação entre as políticas públicas e os sujeitos, esse trabalho busca trazer reflexões sobre como os professores conseguem realizar seu trabalho de Educação Musical com os todos estes atravessamentos, como se veem no meio de tudo isso. Essa pesquisa procura trazer meios para que os professores sejam capazes de provocar reflexões sobre seus espaços e atuações, além da legislação e currículo, uma prática de si que avance o conhecimento apesar dos poderes que os sujeitam.

Esta pesquisa trouxe contribuições para a Educação Musical, focando o olhar para o que acontece não só nas salas de aula, mas todo o histórico da construção das leis, priorizando o olhar sobre os sujeitos que estão em todo esse processo, desde os influenciadores, os pesquisadores, artistas, legisladores, gestores, professores, comunidade. Enfim, todos os que de alguma forma estão envolvidos na inserção da Música na escola. Também, trouxe contribuições para a área de políticas públicas, com o conhecimento dos processos de construção e implementação destas, assim como os aspectos positivos e as críticas do ponto de vista dos educadores musicais. Outra área para a qual contribuiu foi para a formação de professores, ao trazer as pesquisas e Legislação que trata sobre os cursos de Licenciatura em Música.

Por fim, essa pesquisa lançou o olhar sobre uma pequena parte dos professores de Música da Educação Básica nas redes públicas do Estado do Rio Grande do Sul, procurando ouvir sua voz acima dos discursos e poderes vigentes, para entender seus anseios e dificuldades ao lidar com a urgência de implementação dos Referenciais Curriculares, antes mesmo de terem sanadas as suas demandas e necessidades como profissionais – isso é somente uma amostra. Muito há o que pesquisar em relação à Educação Musical e políticas públicas, assim como muito há o que se lutar ainda pela permanência da Música na escola e pelo direito de poder vivenciar a musicalidade na formação de sujeitos mais integrais. Mais pesquisas como essa podem estabelecer redes de apoio entre os profissionais, disseminando a área da Educação Musical. E, nessa época em que um vírus

afastou e dividiu as pessoas de acordo com suas atitudes e crenças políticas, que o conhecimento e a Ciência possam contagiar mais que o Covid-19, visibilizar as invisibilidades e imparcialidades, humanizar o digital e virtual, e, acima do individualismo, trazer a força humana do coletivo e da horizontalidade.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.42, n.145, p. 180-203, jan./abr. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 18 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9394, 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: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, 2010. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, 2010. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Confira o calendário de audiências públicas da etapa ensino médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=63911>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC inicia discussão para implementação da Base Curricular com secretários estaduais e municipais**. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=59231:mec-inicia-discussao-para-implementacao-da-base-curricular-com-secretarios-estaduais-e-municipais&catid=211. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Terceira versão da BNCC inova na estrutura e propõe mudanças**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/44571-terceira-versao-da-bncc-inova-na-estrutura-e-propoe-mudancas>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.278, de 02 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: 31 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, MEC, 2015. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 05 jul. 2020.

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

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CNE. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf
Acesso em: 18 set. 2021.

CNE. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 12/2013, aprovado em 4 de dezembro de 2013**. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 mar. 2020.

CNE. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 mar. 2020.

CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 out. 2020.

CNE. Conselho Pleno. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2021.

CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CNE. Conselho Pleno. **Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

CNE. Parecer **CNE/CEB nº 22/2005, aprovado em 4 de outubro de 2005**. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

CNE. **Resolução n.º 2, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2008. (Arte e educação).

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22.ed. São Paulo: Loyola, 2012. (Leituras filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**: organização e tradução de Roberto Machado. 23 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALIZA, Edmar. **A Escola em cena**: jogos dramáticos nas aulas de Teatro. 106 f. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3231> Acesso em: 18 set. 2021.

GHISLENI, Ana Cristina; MUNHOZ, Angélica Vier; GIONGO, Ieda Maria. Acerca da Avaliação: Governamentalidade e processos de subjetivação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 11, n. 2, p. 551-564, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8628>. Acesso em: 27 mar. 2020.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. Apresentação. *In*: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org). **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro. 121 f. 2004. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/4155>. Acesso em: 18 set. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/403083/mod_resource/content/1/BNCC%20%20Agenda%20Global%20E%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov, 2000.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 392 f. 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/15658> Acesso em: 18 set. 2021.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 207 f. 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/6346> Acesso em: 18 set. 2021.

LOURO, Viviane dos Santos (org.). **Música e Inclusão**: múltiplos olhares. São Paulo: Som, 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 out. 2020.

MOMOLI, Daniel Bruno. **Regimes de circulação dos saberes**: arte, educação e formação docente. 199 f. 2019. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/202047> Acesso em: 18 set. 2021.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. **Um movimento na história da educação musical no Brasil**: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. 450 f. 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/unirio/11435> Acesso em: 18 set. 2021.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. **Educação**. Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Ensino Fundamental. **Parecer nº 1.098/2011, de 21 de dezembro de 2011**. Orienta o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul sobre a inclusão obrigatória do ensino da Música nas instituições de Educação Básica. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17165706-1330715706pare-1098.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 345, de 12 de dezembro de 2018**. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho - RCG, elaborado em Regime de Colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embasa o currículo das unidades escolares, no território estadual. Porto Alegre, 2018. Disponível em:

<https://undimers.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEE-d-345-2018-Referencial-Curricular-Ga%C3%Bacho.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Falando sobre a Arte na Base Nacional Comum Curricular – BNCC: um ponto de vista da Educação Musical. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*. Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, set./dez. 2016.

SANTOS, Micael Carvalho Dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no brasil. *Revista da Abem*, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

VARELA, Julia, ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.79-85, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da música em projetos político pedagógicos da educação básica**. Curitiba: Prismas, 2014.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da música no projeto político pedagógico**: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 209 f. 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/18615> Acesso em: 18 set. 2021.

APÊNDICE A – PERGUNTAS DA ENTREVISTA

Entrevista destinada a professores de Música na Educação Básica das redes públicas de Educação no Estado do Rio Grande do Sul.

1) Professor de Música:

a) Nível de atuação:

Educação Infantil Anos Iniciais do Ensino Fundamental Anos Finais do Ensino Fundamental Ensino Médio

b) Vínculo:

concurso contrato estágio

c) Tempo de atuação (anos) como professor de Música:

0-5 5-10 10-20 mais de 20

d) Formação:

Técnico em Magistério Licenciatura em Música Licenciatura em Arte Outra Licenciatura especialização mestrado doutorado sem formação cursando formação

e) Instrumento principal:

piano violão flauta doce canto violino percussão outros

f) Em quantas escolas atua?

1 2 3 ou mais

g) carga horária semanal:

até 10h. 10-20h 20-30h 30-45h acima de 45h

h) número de alunos atendidos:

0-100 100-200 200-300 mais de 300

2) Na Escola:

a) As aulas de Música acontecem como:

componente curricular extracurricular

b) Tem outros professores de Música na escola?

sim não

c) Dispõe de um espaço ou sala para as aulas de Música?

sim não

d) Onde fica localizado este espaço/sala de Música?

e) Tem materiais e instrumentos musicais?

sim não utiliza os seus

f) Como é a interação das aulas de Música com outras áreas, componentes, professores?

g) Conte um pouco mais sobre como acontecem as aulas de Música (rotina, espaços, materiais, atribuições) nas escolas em que atua:

3) Gestão: qual o grau de interesse e participação em relação às aulas de Música na escola?

muito médio pouco nenhum

4) Alunos: qual o grau de interesse e participação em relação às aulas de Música na escola?

muito médio pouco nenhum

5) Comunidade: qual o grau de interesse e participação em relação às aulas de Música na escola?

muito médio pouco nenhum

6) Políticas Públicas:

a) Você já leu/ estudou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de Música?

sim não

b) Você já leu/estudou o Referencial Gaúcho na área de Música?

sim não

c) A Rede de Ensino em que você atua, efetuou a construção do seu próprio Referencial Curricular, a partir da BNCC?

sim não em construção

c) Como você avalia sua participação na construção do Referencial Curricular da Rede em que atua?

Muito Médio Pouco Nenhum

d) Você acha que a participação do professor de Música exerce influência na construção dos Referenciais Curriculares?

Muito Médio Pouco Nenhum

e) Você utiliza os Referenciais Curriculares para planejar sua atuação nas aulas de Música?

sim não

f) Você acha que os referenciais curriculares influenciam na sua atuação como professor de Música? Por quê?

g) Quais os pontos positivos que você destaca nos Referenciais Curriculares?

h) Quais as críticas que você faz aos Referenciais Curriculares?

i) Outras considerações em relação aos Referenciais Curriculares para a atuação do professor de Música:

7) A necessidade de isolamento social, devido à pandemia causada pela Covid-19, afetou sua percepção e análise em relação à aplicabilidade das orientações curriculares para as suas aulas de Música? Explique, por favor.

8) Relato de experiência: aqui fica o espaço para você relatar uma experiência sobre o cotidiano e acontecimentos da Música na escola, que marcaram sua atuação como docente neste espaço escolar, considerando os atravessamentos dos Referenciais Curriculares. Você pode escrever ou postar um áudio.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) educador(a) você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de mestrado intitulada “MÚSICA NA/DA ESCOLA: Interlocuções entre políticas educacionais e subjetivação da Educação Musical nos espaços escolares”. A pesquisadora responsável por esse estudo é a professora Mariana Valim, licenciada em Música (ISEI). Para eventuais dúvidas sobre a presente pesquisa, a educadora ficará a disposição para atendimentos pelo telefone/WhatsApp (51) 98254-3114 ou pelo e-mail mariana-valim@uergs.edu.br . A pesquisadora está matriculada no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, situado na sede Litoral Norte, Rua Machado de Assis, no 1456, Bairro Sulbrasileiro, Osório-RS, no telefone 3601-2256, CEP:95520-000.

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar qual a relação entre o acontecimento da Educação Musical na Escola e as políticas públicas referentes à presença da Música no contexto escolar, em especial a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sob os aspectos da subjetivação e relações discursivas entre Música e Educação. Para tanto, será realizada uma entrevista estruturada, de modo virtual, através da ferramenta Google Formulário, com professores de Música da Educação Básica, na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, visando coletar dados sobre as condições em que a Música está na escola. As entrevistas e os dados coletados poderão ser utilizados no trabalho final do pesquisador, tendo o mesmo pleno direito sobre elas. Não é obrigatório a participação nas demais atividades e/ou procedimentos da pesquisa.

Apresenta risco mínimo, pois as entrevistas serão realizadas em modo virtual, podendo os participantes optarem pela participação ou continuidade na pesquisa. Caso sintam-se desconfortáveis com alguma pergunta, o/a entrevistado/a pode se reservar o direito de não responder, sendo assim, o risco será minimizado. Os benefícios e vantagens em participar deste estudo poderão ser reflexões sobre as especificidades da Música inserida no espaço escolar, busca pela melhoria da qualidade da Educação Básica como um todo, principalmente em relação à formação de professores e à presença da Música na escola. A referida pesquisa será realizada sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco, docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Não haverá cobrança de valores ou taxas para a participação nesta pesquisa. A aquisição de materiais, caso haja, será de responsabilidade do pesquisador. Danos decorrentes da pesquisa poderão ser indenizados. Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de despesa ou constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para usar os resultados desta pesquisa na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. Destacamos que sua identidade será preservada, não sendo divulgados os nomes dos participantes sob hipótese alguma. Ao prosseguir na coleta de dados, você estará aceitando os Termos aqui contidos, não sendo necessário o envio de uma

cópia assinada. Esta adaptação foi feita devido aos protocolos de cuidado em relação à pandemia de Covid-19.

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido possui 02 (duas) páginas e o participante poderá salvar uma cópia para si, outra cópia ficará em poder do pesquisador.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs - Av. Bento Gonçalves, 8855, Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP: 91540-000; Fone/Fax: (51) 33185148 - E-mail: cep@uergs.rs.gov.br.