



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UNIFAP

JOSÉ MIGUEL DE SOUZA CYRILLO

**A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL AMAPAENSE: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O
TRABALHO DOCENTE EM ARTE NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AP**

MACAPÁ-AP

2022

JOSÉ MIGUEL DE SOUZA CYRILLO

**A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL AMAPAENSE: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O
TRABALHO DOCENTE EM ARTE NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AP**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues
Guimarães

MACAPÁ-AP

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

C997 Cyrillo, José Miguel de Souza.

A implementação do ensino de música em escolas da rede estadual amapaense: implicações para a formação e o trabalho docente em arte no Município de Macapá-AP / José Miguel de Souza Cyrillo. - Macapá, 2023. 1 recurso eletrônico. 140 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2023.

Orientador: André Rodrigues Guimarães.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino de música. 2. Formação docente. 3. Trabalho docente. I.

Guimarães, André Rodrigues, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

CYRILLO, José Miguel de Souza. A implementação do ensino de música em escolas da rede estadual amapaense: Implicações para a formação e o trabalho docente em arte no Município de Macapá-AP. Orientador: André Rodrigues Guimarães. 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 202

JOSÉ MIGUEL DE SOUZA CYRILLO

**A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL AMAPAENSE: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O
TRABALHO DOCENTE EM ARTE NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AP**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Data da aprovação

____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Presidente – Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro
Membro Interno – Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof. Dr. Laurimar de Matos Farias
Membro Externo – Secretaria Municipal de Educação de Belém-PA

Prof.^a. Dr.^a. Maria Edilene da Silva Riberio
Membro Externo – Universidade Federal do Pará (UFPA)

**A meus pais, *in memoriam*, que
sonharam comigo.**

**E a minha esposa Silma Cyrillo
Santiago, que me ajudou a materializar
o sonho!**

AGRADECIMENTOS

Ao sopro vital que acredito me conceber como um ser real e aos que de mim se acercaram ao longo dessa caminhada, como seres cuidadores das minhas potencialidades cognoscitivas.

A André Guimarães, meu orientador, mas sobretudo, amigo e um exemplo que ganhei para a vida toda. À minha esposa Silma e meu querido cunhado Francisco Santiago que iluminaram o caminho e forneceram energia nos momentos de angústia. Ao Instituto de Ensino Superior Amapaense, personificado pelos Professores Socorro e Diogo, pela porta aberta em 2016 e que jamais será esquecida. Aos professores Edielson, Elizângela, Simone da Silva, Sandra Meireles, representando aqui todo o corpo docente que conduziu a minha jornada acadêmica inicial.

Aos meus amigos Pedro Paulo (PP), Janete Capiberibe e João Capiberibe pelo apoio incondicional. Aos meus filhos, Charles, Ana Ariel e Miguel Benjamim por sonharem comigo e me darem motivos para prosseguir. A minha família, em geral, que durante o tempo todo acreditou, as vezes até mais do que eu mesmo. Da mesma forma agradeço à querida Edna Auzier, pela parceria nos debates com algumas instituições sobre a valorização dos profissionais licenciados em música no contexto da implementação que discutimos.

Agradeço, também, de forma muito especial, ao PPGED/UNIFAP, nas pessoas de Arthane Menezes, Antônia Andrade, Adalberto Ribeiro, Ilma Barleta, Valéria Silva, Alexandre, Raimunda Keli, Tadeu e Albert Cordeiro. Aos professores convidados do PPGED/UFPA, que nos acompanharam no decorrer das disciplinas. Aos amigos queridos Rodrigo, Israel Leno e Jaimerson pelo apoio. Aos colegas mestrados das linhas de cultura e diversidade e políticas educacionais pelas parcerias que serão eternas. Aos meus irmãos do Movimento Costa Norte pela luz musical. Especialmente a meus irmãos e irmãs orientand(os) (as), pelas muitas contribuições e apoio ao longo do nosso percurso. Aos manos Paulo, Antônio, Jó, Enoque e Aldineia, meus amores.

Agradeço muito especialmente a Universidade Federal do Amapá, a quem abraço como um símbolo de resistência desses tempos sombrios, repudiando todos os ataques direcionados a ela e a toda educação superior pública.

RESUMO

CYRILLO, José Miguel de Souza. **A implementação do ensino de música em escolas da rede estadual amapaense**: implicações para a formação e o trabalho docente em Arte no município de Macapá-AP. 2023. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

A presente pesquisa analisa a implementação do ensino de música em escolas da rede de educação básica do Estado do Amapá, considerando as implicações para a formação e o trabalho docente, a partir de sua obrigatoriedade como componente do currículo escolar através da Lei N. 13.278/2016. Essa lei altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional e define a música como uma das linguagens no ensino de artes na educação básica. Metodologicamente, buscamos aproximação com o Materialismo Histórico-Dialético, com coleta e tratamento de dados a partir de entrevista semiestruturada não-diretiva. Foram entrevistados sete professores de sete Escolas da área metropolitana de Macapá, selecionadas por zonas geográficas, tendo como principal critério a densidade demográfica de cada região. Além desses, dois representantes do Estado, sendo um membro do Conselho Estadual de Educação e outro da Secretaria de Estado da Educação do Amapá. Os dados revelam a inexistência de um processo formal de implementação da política pública investigada, incluindo ausência de oferta institucional de formação continuada e de contratação de profissionais com formação específica para atender a legislação. Esse processo acarreta implicações para a atividade laboral dos docentes, além de impossibilitar a efetividade do ensino de música nas escolas pesquisadas, com prejuízo para os processos de formação integral humana e negação do direito aos educandos de usufruto dessa prática formativa.

Palavras-chave: Ensino de música. Artes. Formação docente. Trabalho docente.

ABSTRACT

CYRILLO, José Miguel de Souza. The implementation of music teaching in schools in the state network of Amapá: implications for training and teaching work in Art in the city of Macapá-AP. 2023. 138f. Dissertation (Master in Education) – Federal University of Amapá, Macapá, 2023.

The present research analyzes the implementation of music teaching in schools of the basic education network in the State of Amapá, considering the implications for training and teaching work, from its mandatory nature as a component of the school curriculum through Law N. 13.278/ 2016 The aforementioned law amends § 6 of art. 26 of Law No. 9,394, of December 20, 1996, which sets the guidelines and bases of national education, defines music as one of the languages in the teaching of arts in basic education. Methodologically, we seek to approach Dialectical Historical Materialism, with data collection and treatment based on a non-directive semi-structured interview. Seven teachers from seven schools in the metropolitan area of Macapá were interviewed, selected by geographic zones, having as main criterion the demographic density of each region. In addition to these, two representatives of the State, one being a member of the State Council of Education and the other of the Secretary of Education of the State of Amapá. The data reveal the inexistence of a formal process of implementation of the investigated public policy. Including lack of institutional offer of continuing education and hiring professionals with specific training to meet the legislation. This process has implications for the work activity of teachers, in addition to making it impossible for the effectiveness of music teaching in the schools surveyed, with damage to the processes of integral human formation and denial of the right to students to enjoy this formative practice.

Keywords: Music teaching. Art. Teacher training. Teaching work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quantitativo de vagas para professor(a) de Arte do concurso público da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (2012).....	89
Figura 2 – Quantitativo de vagas para professor(a) de Música do concurso público da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (2012).....	90
Figura 3 – Descrição sumária das atribuições para professor(a) de área Arte do concurso público da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (2012).....	90
Figura 4 – Descrição sumária das atribuições para professor(a) de área Música do concurso público da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (2012).....	90
Figura 5 – Quadro de vagas e especificação do perfil dos candidatos do concurso público da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (2022).....	117
Figura 6 – Especificação dos assuntos por área de conhecimento do concurso público da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (2022).....	117

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/AP	Conselho Estadual de Educação do Amapá
GAP	Grupo da Articulação Parlamentar Pró-Música
IESAP	Instituto de Ensino Superior do Amapá
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OI	Organismos Internacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCA	Referencial Curricular Amapaense
SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
UEAP	Universidade do Estado do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS LEIS 11.769/2008 E 13.278/2016.....	29
2.1	O ESTADO E A EDUCAÇÃO.....	29
2.2	O ENSINO DE MÚSICA COMO POLÍTICA PÚBLICA: UM PANORAMA HISTÓRICO.....	38
2.3	CONTEXTO HISTÓRICO DA REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NA REDE DE ENSINO AMAPAENSE.....	54
3	MÚSICA, FORMAÇÃO HUMANA E TRABALHO DOCENTE.....	67
3.1	POR QUE ENSINAR MÚSICA?.....	72
3.2	A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO NEOLIBERAL E AS IMPLICAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA.....	78
4	IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DE DOCENTES DE ARTE COM A INCLUSÃO DA MÚSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO AMAPÁ.....	93
4.1	O PERFIL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ESTADO DO AMAPÁ.....	93
4.2	IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO AMAPÁ.....	98
4.3	FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE.....	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES.....	136
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O CEE/AP E PARA A SEED/AP.....	138
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	139

1 INTRODUÇÃO

“Cantar e cantar e cantar, na beleza de ser um eterno aprendiz [...]” (GONZAGUINHA¹)

Esta proposta investigativa analisa o processo de implementação do ensino de música na educação básica do Estado do Amapá, considerando as implicações para a formação e o trabalho docente, a partir de sua obrigatoriedade como componente do currículo escolar com a Lei n. 13.278/2016. Importa considerarmos que esse processo se efetiva no bojo das contrarreformas do Estado e da Educação, no contexto neoliberal. Isso coloca a temática no âmbito das análises das políticas públicas na atualidade.

Especificamente, buscamos elucidar o processo de instituição do ensino de música como linguagem do componente curricular Arte na educação básica brasileira, consolidado na Lei n. 13.278/2016, analisando o contexto político-econômico e os sujeitos envolvidos. Discutimos concepções formativas possíveis com a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica e suas relações com a formação e o trabalho docente. Analisamos, também, a formação e o trabalho de docentes de artes nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual do Amapá, destacando suas interfaces e implicações da obrigatoriedade do ensino de música.

Dentro do contexto das expectativas humanas, algumas ideias parecem convencionadas como basilares e, hipoteticamente, orientam estratégias que traduzem espaço, tempo e a própria existência dos sujeitos. São convenções aparentemente sempre existiram e estão simplesmente presentes no cotidiano como elementos imutáveis. Assim, as relações humanas são consideradas como emaranhados de caminhos que se cruzam e constroem outros na medida em que se tocam. Desses encontros de pontos de partida e de chegada, na múltipla possibilidade de destinos que se tocam, emerge o interesse comum e dele o imaginário coletivo, enquanto orientadores do pensamento social.

Esse processo conduz a concepções de organizações sociais nas quais há superposição dos interesses coletivos em relação aos individuais e/ou vice-versa. Foi, por exemplo, a partir da existência de interesses privados da classe economicamente dominante que nasceu a necessidade de constituição de uma instituição capaz de

¹ Excerto de letra da música: O que é, o que é? Composição de Luiz Gonzaga (Gonzaguinha).

organizar esses interesses antagônicos, mas se afirmando como mecanismo necessário para a atendimento de projetos sociais e coletivos. Segundo Marx e Engels (2002), é nessa necessidade que se configura o surgimento do Estado moderno, alicerçado na contradição entre os interesses individuais e coletivos, ilusoriamente apartado dos interesses particulares, elevando-se a condição de comunidade dos humanos.

Contudo, de acordo com esses pensadores, no contexto da divisão da força de trabalho e a consequente divisão das classes sociais, o *status* de comunidade dos humanos é uma fantasia, posto que, apesar das aparências, a vinculação do Estado com a classe dominante é, de fato, concreta, o que o coloca na condição de mecanismo de dominação. Assim, as ações do Estado, no caso do sistema capitalista, representam em essência os interesses da classe economicamente dominante, a burguesia.

Essa compreensão é basilar para esta pesquisa. As tensões e desafios que envolvem o processo de implementação do ensino de música como política pública carregam consigo interesses diversos, e, por vezes, antagônicos, na configuração da política educacional no contexto neoliberal. Processo esse que também carrega sua historicidade.

O tema motivador da pesquisa em curso tem seu lócus temporal instalado na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil (2003-2010), cuja liderança se consolida, de acordo com Antunes (2018), nas lutas da década de 1980, período marcado pela crescente reorganização das forças sindicais do país para enfrentamento da ditadura militar instalada no Brasil pelo golpe de 1964. Contudo, de acordo com alguns autores, a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva ao poder não consolidou as expectativas da classe que ele representava. Para Antunes (2018), o alinhamento e as concessões neoliberais das gestões do Partido dos Trabalhadores, conhecido como PT, primeiro com Lula e depois com Dilma (2011-2016), afastaram o Partido das orientações ideológicas de sua criação, favorecendo as estratégias de acumulação capitalista. Esses governos adotaram uma conduta cada vez mais policlassista, de atendimento aos interesses das classes dominantes, alicerçada na flexibilização, desregulamentação e precarização do trabalho.

Entretanto, para manutenção de tal projeto, os governos petistas buscaram garantir o consenso social, com a abertura de espaços na gestão para setores sociais excluídos, inclusive respondendo à parte de suas demandas históricas. É nesse contexto político e histórico que, após um silêncio de décadas, artistas e educadores musicais empreenderam uma intensa articulação junto aos poderes constituídos, tendo como principal pauta o retorno da educação musical como componente do currículo escolar.

Como resultado desse processo contraditório, foi aprovada a Lei n. 11.769/2008, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com isso, foi alterado o artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, para incluir a música como um dos conteúdos obrigatórios do ensino de Artes na Educação Básica (BRASIL, 2008).

Essa obrigatoriedade foi alterada com a Lein. 13.278/2016, já no Governo Dilma Rousseff. Com nova redação para § 6º do Art. 26 da LDB 9.394/96, a música, juntamente com artes visuais e dança, passam a configurar como linguagens do componente curricular de Arte na Educação Básica. Importa mensurar também o que traz a Resolução n. 2, de 10 de maio de 2016, cujo teor define as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL 2016a). Esta Resolução define, em seu Art. 1º, § 1º, que compete as escolas:

- I - Incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;
- II - Criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;
- IV - Organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;
- V - Promover a elaboração, a publicação e a distribuição de materiais didáticos adequados.
- VII - realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música. (BRASIL, 2016a, p. 1)

Ainda nessa direção, vale ressaltar que tais alterações legais figuram no contexto das discussões e posterior aprovação do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica. Mesmo tendo clareza de que a BNCC não é de fato o que a sua concepção midiática revela, ainda assim as suas orientações para o currículo escolar já apresentam a obrigatória inserção das quatro linguagens, bem

como definem as competências e habilidades a serem trabalhadas em cada uma delas. Tais indicativos assim se destacam:

[...] as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BRASIL, 2017. p. 193)

Convém ainda destacar que, no caso do Estado do Amapá, essas recomendações já estão incluídas no Referencial Curricular Amapaense (RCA) para a educação infantil e o ensino fundamental. Ora, se a BNCC recomenda e o RCA ratifica, significa que tais conteúdos já constituem um currículo que, por sua vez, já está em vigor. Assim sendo, é importante refletir sobre a questão do direito do aluno a uma educação de qualidade, como revela o IX princípio do artigo 3º da LDB 9.394/96, que institui “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, p. 2). Se está no currículo, teoricamente, tem que ser ensinado. Se assim não for, presume-se a prática de negação de um direito de caráter educacional previsto em lei.

Nessa perspectiva, entendemos como salutar a presença dessas linguagens, com ênfase para a música, no currículo escolar. Por outro lado, compreendemos que tal fato suscita reflexão quanto a necessidade do comprometimento político das instâncias de poder estatal, no sentido de garantir a sua implementação de fato. Assim sendo, dentre as questões possíveis de serem levantadas na análise desse processo, preocupa-nos refletir sobre como as mudanças político-jurídicas com a inclusão da música no ensino de Artes na Educação Básica brasileira tem se efetivado nas escolas públicas.

Consideramos aqui, para fins analíticos, a especificidade da rede pública estadual do Amapá. Buscamos compreender, particularmente, como esse movimento se relaciona com o trabalho e a formação de professores/as de Arte. Em primeira

análise, a legislação não é clara quanto a perspectiva de realidade em que se dará o processo de sua implementação. Se as condições do sistema não possibilitam o atendimento em função das demandas que serão geradas, quais mecanismos deverão ser adotados para construir as soluções necessárias?

De princípio, pela especificidade da modalidade educativa que as leis propõem, somado à exiguidade do tempo previsto para a adaptação dos Estados, sendo que parece não haver um comprometimento do Governo Federal em oferecer algum auxílio, tudo aponta para uma caminhada de grandes dificuldades. Dentro desse contexto, as possibilidades dessas responsabilidades recaírem sobre professores do sistema são grandes, o que nos remete a nova morfologia do trabalho e o novo proletariado (ANTUNES 2009), tanto no aspecto da precarização do trabalho docente, inclua-se também a flexibilização de direitos, quanto no tocante a formação continuada para atender a nova realidade do currículo, que a princípio, parece recair também na conta de deveres do professor!

Face ao exposto, esta iniciativa investigativa apresentou como problema de pesquisa a seguinte indagação: **quais as implicações para a formação e para o trabalho de docentes da disciplina Arte dos anos finais do Ensino Fundamental no processo de implementação do ensino de música em escolas da rede estadual amapaense, localizadas em Macapá?**

Para tanto, foram propostas as seguintes questões norteadoras:

1. Como se deu o processo de implementação do ensino de música como componente curricular de artes, na educação básica brasileira, consolidado na Lei n. 13.278/2016, elucidando o contexto político-econômico e os sujeitos envolvidos, bem como sua materialização na educação pública amapaense?

2. Quais as concepções formativas possíveis com a inclusão do ensino de música na educação básica e suas relações com a formação e o trabalho docente?

3. De que forma a inclusão da música como conteúdo afeta a formação e o trabalho de docentes de Arte, nos anos finais do ensino fundamental, em escolas da rede pública estadual do Amapá, localizadas em Macapá?

Com esta iniciativa de investigação, buscamos abrir caminhos para compreensão dos processos de elaboração, implementação e concretização das políticas públicas para a educação. Especialmente, almejou-se refletir sobre as implicações desse processo de implementação do ensino de música na Educação

Básica do Amapá, para o trabalho e a formação docente. Questão essa que, esperamos, contribuirá com os estudos realizados sobre o tema.

No campo pessoal, foram inquietações e reflexões como as vistas anteriormente que levaram este pesquisador a percorrer caminhos para além das percepções da música apenas como entretenimento. Por levar muito a sério essa arte e tendo-a como profissão, sempre tive em mente a necessidade de compreendê-la em maior profundidade. Minha percepção é que as reações que a música, intimamente, me provoca e que também vejo refletida nas pessoas quando ouvem, tem explicações maiores que o simples prazer momentâneo.

Para Abreu e Duarte (2019, p. 28): “[...] os elementos musicais, as notas, as escalas, os princípios da harmonia e do ritmo, os diferentes timbres e texturas etc., nada mais são que a expressão artística do desenvolvimento da vida interior humana”. São argumentos poderosos que trazem luz as sensações para as quais pouca explicação parece haver. Essas perspectivas explicam em parte a motivação que me levou a uma trajetória acadêmica em um tempo que parecia tardio.

A partir de 2016, motivado pela criação das leis e implantação do primeiro curso de Licenciatura em Música no Estado do Amapá, reatei laços com a sala de aula. Licenciei-me em Música, fiz pós-graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino da Música pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Fui aprovado no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) para desenvolver a presente dissertação. A música, antes no campo profissional, passou a se inserir também em minha vida acadêmica.

Convém ressaltar que todo esse processo formativo se dá após meus cinquenta anos, um tempo em que eu já não me imaginava mais com energia suficiente para tanto. Confesso que a possibilidade de passar horas a fio dentro de uma sala de aula me causava expectativas bastante desanimadoras. Contudo, ao tomar conhecimento da existência da legislação que tornava o ensino de música obrigatório na educação básica brasileira, passei a ver com outros olhos a questão em pauta.

Quando comecei a me relacionar com a música, ainda na infância, aqui no Estado do Amapá, tudo era muito difícil. Lembro-me que o único lugar onde havia alguns instrumentos para venda era uma livraria. Nesse local se encontravam instrumentos de percussão e alguns violões com preços que só cabiam mesmo na

minha fértil imaginação. Aprender a tocar um instrumento se tornava, assim, um sonho distante no qual a impossibilidade de comprar um instrumento era a primeira grande dificuldade. E, já que sem acesso a esse equipamento não se podia aprender, tal expectativa ficava apenas no sonho.

Essas memórias me levaram a refletir sobre o quanto é importante, nesses novos tempos, oportunizar a educação musical de maneira gratuita na escola pública. A possibilidade de estudar música e me preparar para ensinar após os cinquenta anos passou a ser, para mim, uma forma de construir uma realidade diferente para a juventude do meu Estado, na qual uma educação de qualidade com todas as possibilidades formativas com vistas ao pleno desenvolvimento humano é possível.

Justifico, assim, as aflições que afetaram a mim e aos outros formandos, quando ao longo do curso de licenciatura, ainda no primeiro ano, para ser mais exato, foi publicada a Lei n. 13.278/2016, fato que suscitou intenso debate no seio da comunidade acadêmica local, pois colocava em xeque as nossas expectativas de acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, as possibilidades de compartilhar o conhecimento que ora se acessava. Essas angústias, carregadas ao longo de toda uma história de busca por valorização da arte da música, vivida por mim e muitos outros artistas do Estado do Amapá e da Região Norte do Brasil, motivou a escolha do tema do meu trabalho de conclusão da licenciatura. Ele versa sobre a música do Movimento Costa Norte, movimento musical do Amapá nascido na década de 1980, como recurso didático na educação básica local.

Para mim, particularmente, sempre foi motivo de inenarrável prazer o reconhecimento que conseguíamos obter com a nossa produção musical na relação com o público. Por entender a importância das pequenas conquistas das nossas lutas contra a hegemonia da indústria cultural² que manifesta a face insaciável do capital, interferindo onde, para nós, havia apenas a missão quase sublime de estreitar as relações entre os seres humanos, a partir do respeito as diferenças e a diversidade.

² “O termo Indústria Cultural foi originalmente concebido por Theodor Adorno (1903/1969) e Max Horkheimer (1895/1973), autores do livro *A Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947” (CAMPOS, 2006, p. 2). Segundo este autor, na concepção da indústria cultural, a produção artística se organiza em consonância com o modelo de reprodução capitalista, distanciando-se de seus padrões valorativos e tornando-se mercadoria (CAMPOS 2006). Cf. ADORNO, Theodor; Horkheimer, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

Foram, talvez, não se pode afirmar com certeza, essas pequenas conquistas que chamaram a atenção de alguns profissionais da educação. Docentes de diferentes disciplinas começaram a adotar nossa produção musical como recurso didático. Passamos a ser frequentemente convidados pela comunidade escolar local para dar suporte a atividades educativas que tinham nossas músicas como referência.

A constatação desses fatos me levou a uma outra concepção de prazer na relação com as nossas obras. A percepção da sua importância no processo de formação do ser humano, respaldada pelos olhares de abnegados docentes que, motivados pelas mesmas ideologias, empenhavam-se em construir novas metodologias de ensino que pareciam produzir bons resultados, provocaram em mim o desejo de conhecer mais profundamente esses processos. Assim, enveredei pelos caminhos da pesquisa acadêmica, tendo como iniciativa o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Música, defendido em 2018.

Nosso artigo, intitulado: “A Música do Movimento Costa Norte como Recurso Didático na Educação Básica: estudo de experiências vivenciadas por professores do ensino fundamental” (ALMEIDA; SILVA; CYRILLO; FERREIRA, 2020) nos levou a um interessante contato com esses docentes e suas experiências que, por sua vez, provocou em mim o desejo de compreender melhor as relações aparentemente profícuas entre a arte e os processos educativos.

Ressalta-se ainda que, nesse mesmo livro, publicamos um segundo artigo, intitulado: “Música Regional no Currículo da Educação Básica do Amapá: uma reflexão sobre as experiências vivenciadas nas instituições de ensino Escola Estadual Modelo Guanabara e Escola SESC Antônio Oliveira Santos” (QUINTANILHA; SILVA; CYRILLO; COSTA; SILVA, 2020). Outra imersão no contexto das relações entre a música e a educação, dessa vez com um olhar mais específico para a identidade cultural, mas tendo como desdobramentos o fortalecimento de metodologias e a prática pedagógica de docentes, bem como a facilitação da relação dos discentes com os processos de aprendizado.

Sobre a minha trajetória, devo dizer que sou, sobretudo, um artista cuja obra se propõe como um elemento de transformação da consciência social. Embora nunca tenha me furtado a compor músicas que tragam como objetivos mais específicos o entretenimento, jamais descuidei do papel social que a arte desempenha ao longo da história das civilizações. Minha obra, composta até o presente momento por oito

álbuns musicais, dois DVDs em carreira solo e mais muitos participação em projetos coletivos, alguns até com projeção internacional, tem sido um espelho desse sentimento de responsabilidade e pertencimento.

Sou um remanescente quilombola do Quilombo do Mel da Pedreira, cuja cultura sofreu duros golpes ao longo de sua história. Tais violências se deram a partir das interferências religiosas de cunho fundamentalista que visando, talvez, facilitar o processo de implantação ideológica, orientou os comunitários à negação de sua matriz cultural afrodescendente.

Cresci tendo essa violência social e assédio moral como uma espécie de normativa condutora na construção de uma outra sociedade, cujo perfil deveria se adequar plenamente à nova ideologia religiosa imposta. A consolidação dessa operação se dava a partir da dominação dos processos de transferência de conhecimento de geração a geração.

Dessa forma, tudo que poderia ter ligação com as religiões de matriz africana, mesmo as atividades culturais de cunho totalmente social, foram demonizadas e extirpadas do que se concebia como a proposta “correta de formação humana”. Essas determinações, ao longo de nossa história, cumpriram um fatídico papel de deformação da nossa identidade, distorcendo a nossa percepção de participação na construção do tecido social amapaense, brasileiro e global.

Anos mais tarde, quando iniciei meus passos pelo universo da composição musical, uma certa influência do *blues* norte americano notada no meu estilo de compor foi detectada por alguns entendidos da área. Quando me perguntavam sobre as origens dessa influência, eu não sabia o que responder, já que não me era habitual ouvir tal estilo musical. Contudo, essas menções me levaram a certa ansiedade de conhecimento de suas respectivas procedências.

Foi-me necessário um profundo processo de imersão em minha oralidade histórica para entender, por fim, que as influências mencionadas estavam conectadas ao mecanismo de neocolonização religiosa o qual fomos submetidos. A entidade religiosa que abordou nossa comunidade tem ligações com outras de nacionalidade norte América, mas especificamente da região do Mississippi. Essa região tem como peculiaridade uma grande concentração de congregações protestantes com um número significativo de participantes afrodescendentes e o *blues* é um estilo musical muito presente na liturgia.

Essa configuração de congregação religiosa é a que identifico, através de minhas memórias, como a responsável pelo processo que chamo de neocolonização o qual, volto a dizer, deformou nossa identidade. Contudo, eis aí uma contradição. O contato que provoca um dano, por força da qualidade dinâmica da cultura, acrescenta um outro elemento que se torna uma abstração dentro da lógica colonizadora e constrói outras significações.

A mesma força que nos afastou de nossa matriz cultural nos conecta a outras capilaridades, outros lados de uma mesma face que nos remete a nossa remanescência ancestral. Todavia, importa ressaltar que não nos foi permitido o direito de escolha, embora se entenda ter havido uma. O assédio colonizador superou os nossos processos formativos internos, nossos mecanismos de transmissão do conhecimento através da oralidade. Dessa forma, a ideologia neocolonizadora se tornou a lei.

Tais análises, evidentemente, requerem maior aprofundamento e referencial teórico. Contudo, entendemos como uma introdução e provocação necessárias para as discussões sobre o processo formativo que abordamos. Não me desagrada o *blues* influenciando minha trajetória e obra musical. No entanto, penso que tenho direito de decidir sobre sua presença nesse contexto.

Essas reflexões demarcam o nosso lugar de fala, mas sem abdicar da análise dos condicionantes histórico-sociais dessa realidade. Discutimos possíveis direções a serem seguidas e encaminhamentos, como a proposta investigativa em tela, que se justifica por buscar caminhos para o preenchimento das lacunas identificadas, a partir do entendimento de que as leis são resultado do esforço e das esperanças coletivas. Por isso mesmo, no caso em questão, as legislações são peças importantes para o fortalecimento da educação que, por sua vez, se manifesta como elemento fundamental para o processo de construção de uma sociedade que se pretenda ser verdadeiramente justa e igualitária.

No processo de definição e delimitação do nosso objeto de pesquisa, sentimos a necessidade de compreender o panorama dos estudos já realizados sobre o tema. Entendemos que esse encaminhamento facilitaria nossa localização e posterior desenvolvimento de estratégias para alcançarmos nossos objetivos. Optamos pela realização de uma revisão de literatura, usando o método de revisão narrativa. Essa decisão foi salutar para a consolidação do nosso problema de pesquisa.

De acordo com Moreira (2004, p. 23), a revisão de literatura: “[...] serve para posicionar o leitor do trabalho e o próprio pesquisador acerca dos avanços, retrocessos ou áreas envoltas em penumbra. Fornece informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja”. De fato, a tomada de conhecimento de *status* dos estudos anteriores colaborou significativamente para o enquadramento da nossa pesquisa.

Segundo Moreira (2004, p. 22):

Estabelecidos os objetivos é forçoso reconhecer o aspecto cumulativo do conhecimento científico, ou seja, é necessário tomar como base o os avanços já realizados e, por que não, as limitações dos estudos anteriormente dedicados ao tema.

Nesse sentido, para além do desvelamento das lacunas em aberto, algumas das produções levantadas tornaram-se substanciais no desenvolvimento da nossa pesquisa. Em que pese a relevância das discussões sobre algumas regiões específicas do território brasileiro, onde se destacaram as experiências de algumas cidades a partir do processo de implantação das leis, não encontramos construtos dessa natureza relacionados ao processo especificamente no Estado do Amapá. Essa constatação foi fundamental para o desenvolvimento de nossa investigação.

Em nossa revisão de literatura, adotamos como critérios de inclusão o recorte temporal, tendo como base o período de implantação das leis 11.769/2008 e 13.278/2016 e as categorias Música, Formação e Trabalho Docente. Como critério de exclusão, buscamos estabelecer as devidas diferenças entre trabalho docente e prática pedagógica e a formação em outras áreas.

Para se ter a mais abrangente visão possível do cenário das publicações, decidimos por fazer buscas em vários portais, entre eles, o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual se fez um levantamento inicial no período compreendido entre 09 de março e 15 de junho de 2020, ainda sem a metodologia adequada e movido muito mais pela ansiedade de pesquisador iniciante do que pela técnica. Há que se considerar também, em relação a essa busca inicial, o fato de estarmos em processo de construção do problema e definição do objeto de pesquisa.

Essa primeira experiência nos revelou aspectos históricos da elaboração e

implantação das leis e, de certa forma, nos levou a compreensão de que precisávamos organizar melhor nosso projeto de investigação. Após refinamento baseado em recorte temporal, e usando os descritores *Música and Legislação and Educação Básica*, 22 publicações relativas ao tema foram encontradas, das quais 12 foram selecionadas.

Entre 10 e 14 de maio de 2021, foi feito o levantamento nos anais da reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd, mais especificamente no GT 24 – Educação e Arte, que têm seus primeiros trabalhos em 2009. Nosso recorte temporal cobriu o período entre esse ano e a última reunião nacional que ocorreu em 2019. Assim, o período da busca foi 2009-2019. Foram encontradas ao todo 8 publicações com relevância significativa para nossa proposta de pesquisa.

Em levantamento feito em 04 de junho de 2021, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, usando técnicas de busca mais apropriadas e com objeto de estudos e problema de pesquisa definidos, usando os descritores *Música and Formação docente and Trabalho docente*, 208 produções foram encontradas, das quais 20 foram selecionadas a partir dos critérios de refinamento.

Ainda no dia 04 de junho de 2021, das 09h00 às 12h00, no site da Revista da Associação Brasileira de Educadores Musicais, usando os seguintes descritores: *Música and Formação Docente and Trabalho docente*, foram encontrados, a princípio, 9 artigos, sendo que após refinamento da busca a partir de delimitação temporal, apenas 4 se encaixaram no perfil pesquisado. O período delimitado foi entre os anos 2006 e 2016. Portanto, um parêntese de dez anos da história da educação brasileira diretamente relacionada com o nosso objeto de estudo.

No período de sua realização, nossos levantamentos não revelaram produções significativas sobre o tema pesquisado na Região Norte do Brasil. No Estado do Amapá, mais especificamente, não foram encontradas produções relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, tendo em vista que essa revisão de literatura teve como principal objetivo traçar um panorama dos estudos sobre o tema em tela para que pudessemos perceber as lacunas em aberto que justificassem uma pesquisa. Consideramos a raridade das produções na Região Norte e a inexistência no estado do Amapá como um forte indicativo dessa necessidade.

Ao que tudo indica, nossa investigação é a primeira a discutir, no âmbito do estado do Amapá, a implantação e a implementação do ensino de música e as suas respectivas implicações para a formação e o trabalho dos docentes da Disciplina Arte. Esperamos, assim, contribuir com a política educacional local e nacional na busca de soluções para os obstáculos que se apresentam e dificultam suas concretizações.

Para além disso, entendemos também que iniciar um processo de pesquisa, sem o arcabouço teórico e a sustentação epistemológica, é como se aventurar em uma sala escura sem um mapa que possa mostrar em que solo se pisa. Ou ainda, como tentar construir a harmonia de uma peça musical sem os devidos conhecimentos dos signos musicais e seus respectivos valores que, quando somados, se transformam em acordes perfeitos. Nesse sentido, se faz extremamente necessário o método e o reforço da experiência daqueles que já estiveram na sala antes e que, portanto, conhecem o seu esquadrejamento e sabem como caminhar por ela.

Fala-se aqui de metodologias e do aporte teórico dos métodos científicos de pesquisa, ferramentas de orientação para que a caminhada possa chegar ao seu destino, para que as buscas possam chegar aos resultados esperados. Dessa forma, o aporte teórico e epistemológico passa a ser o entrelaçamento entre as notas musicais e a busca do compositor pela harmonia perfeita, a bússola que norteia os passos pelo universo da pesquisa. Contudo, não se pode perder de vista o papel da empiria ou cosmovisão do pesquisador, pois dela se origina o objeto de pesquisa e o problema. Para Oliveira e Ferreira (2021, p. 253):

Os componentes da cosmovisão, do conhecimento da realidade e da intuição possibilitam, assim, a postura crítico-reflexiva diante da realidade, problematizando-a e não apenas contemplando-a ou descrevendo-a. Desse processo resulta a formulação do problema de pesquisa, caso o façamos metodologicamente.

Por esse prisma, a cosmovisão, ou o que os autores também denominam como *background* do pesquisador, é a força motriz que instiga a pesquisa. Mas a empiria sem a luz epistemológica não consegue orientar plenamente a caminhada. Ainda segundo esses autores, “[...] no caso de advir por intuição, o problema exigirá um processo de legitimação, submetendo-o aos procedimentos da problematização para que possa ser situado na cartografia das pesquisas” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2021, p. 247).

De acordo com Santos (2009, p. 125), os procedimentos da pesquisa científica “[...] se tornam cada vez mais relevantes para a adequada apreensão do nosso objeto de pesquisa, pois representam a certificação de que o estudo segue padrões acadêmicos adequados”. Por conseguinte, desenvolver uma jornada no sentido de consolidar epistemologicamente o processo investigativo se estabelece não apenas como normativo, mas essencialmente necessário.

Ainda nesse sentido, Santos (2009) nos alerta que a construção da pesquisa implica em grande medida no afastar-se do senso comum, estabelecendo conexões entre epistemologia, metodologia, teoria e empiria. Isso faz com que o conhecimento gerado a partir das incursões investigativas ultrapasse a mera descrição superficial da realidade social. Na perspectiva adotada nesse estudo, trata-se de superar a aparência fenomênica e desvelar a essência do objeto estudado: a formação e o trabalho de docentes de artes no ensino de música.

Nesse contexto de construção do objeto, problematização do tema escolhido e interligação da epistemologia e metodologia, vale considerar também o pensamento que:

O que está em jogo é diversas concepções de ciência, diversas epistemologias e não apenas a escolha de um método ou uma técnica. Por isso denomino o confronto entre pesquisa qualitativa e quantitativa como um falso reducionismo técnico. (GAMBOA, 2003, p. 397)

De acordo com Gamboa (2003), para que uma pesquisa se justifique, é preciso que não haja respostas postas sobre o problema investigado, ou que as respostas identificadas pelo pesquisador, pelas referências da literatura científico-pedagógica ou por processos investigativos antecedentes, não consigam iluminar coerentemente o que se busca compreender. Dentro das dimensões do que se busca através de nossa proposta de investigação, as contribuições teóricas advindas dos pensadores supracitados desempenharam preponderante papel no tocante às orientações no nosso processo de escolha de um método ou métodos que norteiem nossa busca.

Objetivamente se busca elucidar fatos, contudo, sem jamais perder de vista que fatos se tornam históricos a partir de suas existências e que se constroem na intermediação da objetividade e subjetividade que os contextualizam. Vale ainda ressaltar que a consciência de tais elementos pode exercer papel historicamente transformador, pois “[...] quanto mais clareza o indivíduo tiver de sua situação, mais

condições, ou seja, mais capaz ele se torna, de almejar e realizar mudanças. Não é apenas a crítica pela crítica, porém a crítica visando à transformação” (BUCHOLZ; FERREIRA, 2019, p. 8).

Ao se buscar compreender as contradições que envolvem o processo de implementação do ensino de música e o contexto histórico demarcado pela lógica neoliberal, necessário se faz trazer o pensamento de Gomide e Jacomeli (2016). Para essas autoras, as políticas educacionais estão contidas no todo social, portanto, é inevitável considerá-las a partir desse contexto de totalidade e descartar as análises isoladas. Ainda segundo as autoras:

[...] a implementação de uma política pública é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, não é possível captar o significado de uma política educacional sem compreender a lógica global do sistema orgânico do capital (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 72).

Isto posto, sem desconsiderar outras possibilidades que se manifestem no percurso, o materialismo histórico e dialético se apresenta como melhor posicionamento teórico-epistemológico. Isso se justifica por entendermos ser necessário ao processo investigativo observar os fatos em perspectiva processual, sem abdicar do caráter crítico e transformador. Descartar as aparências iniciais para se ter uma percepção em profundidade e uma compreensão mais clara da essência do fenômeno investigado.

Para levantamento dos dados empíricos em nossa pesquisa, realizamos entrevista semiestruturada não-diretiva (THIOLLENT, 1987). A investigação se desenvolveu com dois grupos: (1) com professores da disciplina Arte das escolas da rede estadual de educação básica do estado do Amapá, anos finais do ensino fundamental, localizadas em Macapá (Apêndice B); (2) com representantes do Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP) e da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), para verificar as ações desenvolvidas relativas à implementação do ensino de música enquanto conteúdo curricular (Apêndice C). Esse movimento possibilita, no nosso entendimento, desvelar o ponto de vista institucional e a materialização desse processo no trabalho e na formação de docentes que estão no “chão” da escola.

Optamos por esta modalidade de entrevista por entender que tratar esse tema

dentro dos espaços relacionados pode gerar algum desconforto aos trabalhadores que os representarão. Dessa forma, buscamos os meios que permitissem aos entrevistados a mais confortável situação possível, para que houvesse por parte deles um processo tranquilo de transmissão das informações.

A profundidade da entrevista permitida pela não-diretividade é ligada à sua capacidade de "facilitar a produção de significações fortemente carregadas de afetividade, mesmo quando se apresentam como estereótipos: o que nós procuramos pôr à luz, de fato, é a lógica subjacente às associações que, a partir da instrução inicial, irão levar o entrevistado a abordar tal ou qual tema, a voltar atrás ou progredir para outros temas". (THIOLLENT, 1987, p. 85)

Em tal contexto, foi fundamental estabelecer uma relação baseada na cordialidade e no respeito. Compreendemos que o indivíduo em questão, no ato de representar determinada instituição, "[...] é considerado como portador de cultura (ou subcultura) que a entrevista não-diretiva pode explorar a partir das verbalizações, inclusive as de conteúdo afetivo" (THIOLLENT, 1987, p. 85). Pressupõe-se, portanto, que as referências culturais dos sujeitos se evidenciam e são influenciadas pelos seus grupos ou ambientes de socialização (THIOLLENT 1987). Subentende-se, assim, que seja natural para tais indivíduos a defesa do seu local de trabalho, o que significa especiais cuidados no processo.

Definimos, como critério de escolha, selecionar um número de duas dentre as maiores escolas de cada região de Macapá; Norte, Sul e Oeste, já que a Leste estamos limitados pelo Rio Amazonas. Quanto aos docentes, as tratativas iniciais se deram através das coordenações pedagógicas que nos passaram a relação e contatos dos sujeitos ativos nas escolas pesquisadas. Através dessas informações nos foi possível construir relações com voluntários para levantarmos os dados que consubstanciaram os resultados da pesquisa.

Já quanto aos integrantes do CEE/AP e da SEED/AP, a escolha se deu através de contato direto com os sujeitos de setores relacionados com nossa pesquisa. Na SEED/AP, procuramos o Núcleo que coordena a política educacional do Estado, onde obtivemos a colaboração espontânea de um dos coordenadores. No Conselho, o contato com a Câmara de Educação Básica também nos oportunizou o voluntariado de um dos conselheiros, que cordialmente nos atendeu. Dessa forma, tivemos um processo de coleta de informações bastante produtivo.

Para a leitura, interpretação e inferências das entrevistas utilizamos as prerrogativas e orientações da Análise de Conteúdo. Tal perspectiva se sustenta “[...] nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana [...]” (FRANCO, 2005, p. 14). Nesse sentido, entendemos que o planejamento da pesquisa deverá ser orientado nessa direção, já que a comunicação é base fundamental para a coleta e posterior análise dos dados que, por sua vez, podem trazer luz às respostas que se buscam.

Ressaltamos, para tanto, a necessária pré-análise dos documentos e das informações levantadas, o que envolve a seleção dos objetos de análise, projetando, assim, a construção de indicadores que fundamentem a interpretação (BARDIN, 1977). Destacamos, nesse sentido, para fins de clareza nos resultados das análises, que as informações documentais e das entrevistas aqui trabalhadas buscaram atender aos critérios de representatividade e pertinência com os objetivos da análise, além de serem abrangentes na cobertura do campo investigado (MORAES, 1999), respeitando, ainda, as regras da exaustividade e da homogeneidade indicadas por (BARDIN, 1977).

Para dar o máximo de clareza possível aos resultados da nossa pesquisa, esta dissertação está organizada estruturalmente em mais quatro seções, além da presente Introdução. A segunda foca o ensino de música na Educação básica brasileira, contextualizando o processo que se constituiu a partir da instituição das Leis: 11.769/2008 e 13.278/2016. Procuramos dialogar com a construção histórica, entabulada a partir da intervenção de um grupo de educadores musicais junto ao Congresso Nacional e os desdobramentos que resultaram na instituição das referidas leis. Para além disso, buscamos entender o processo de implementação dessa política pública em âmbito nacional através dos muitos entraves que se interpuseram entre a legislação colocada em vigor e a concretização de fato de suas devidas proposituras. Para tanto, analisamos as mensagens contidas em alguns documentos oficiais que permeiam as construções em curso. Discutimos as configurações de Estado e suas interfaces com a política educacional. Traçamos um panorama histórico do ensino de música como política pública e a dinâmica das legislações. Fechando a seção, trazemos uma contextualização histórica sobre a regulamentação do ensino de música na rede de ensino amapaense.

Na terceira seção, trazemos uma discussão sobre música em uma perspectiva de formação humana, buscando trazer luzes sobre a importância desse processo educativo para a formação integral dos seres humanos. Entre as reflexões sobre o tema, destacamos questões relacionadas a formação docente no contexto neoliberal e as implicações para a implementação do ensino de música na Educação básica.

A quarta seção discute as implicações para a formação e o trabalho de docentes de arte com a inclusão da música como componente curricular na educação básica do Amapá. Buscamos compreender o perfil da formação docente no âmbito da implementação dessa política educacional e seus respectivos efeitos para o trabalho docente em Arte. Ainda nessa seção, trazemos provocações acerca do processo de implementação do ensino de música na educação amapaense, tendo em vista a morosidade detectada pela pesquisa na sua respectiva condução. Nessa perspectiva, buscamos compreender as interfaces das instituições públicas locais com dinâmica jurídica em curso. Para consubstanciar essas análises, tratamos também do perfil dos últimos concursos públicos realizados em âmbito local, visando a contratação do profissional licenciado em música e nas outras linguagens destacadas pela legislação.

2 O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS LEIS 11.769/2008 E 13.278/2016

Antes de buscar entender os processos relacionados diretamente com o enunciado desta seção, convém compreender o contexto em que tal discussão se desencadeia. As leis não se auto elaboram, elas são constituídas a partir dos anseios de grupos de sujeitos que almejam estabelecer realidades que de alguma forma os beneficie. Presume-se, por este ponto de vista, que o interesse do coletivo deva se sobrepor ao individual e que, assim sendo, em regra, o bem-estar geral se concretize. É a partir dessas premissas que, para analisar a concepção do ensino de música, consideraremos inicialmente as configurações do Estado e sua relação com a política educacional. Em seguida, analisaremos os antecedentes históricos e os principais determinantes da implementação das leis que instituem a música na educação básica. Consideramos, ainda, especificamente, a materialização desse processo na regulamentação da educação amapaense.

2.1 O ESTADO E A EDUCAÇÃO

Teoricamente, o Estado teria o papel de instituição representativa do coletivo de sujeitos. Contudo, convém retomar o pensamento de Marx e Engels (2002). No contexto da divisão de classes, é possível dizer que o Estado se configura como uma comunidade dos humanos, porém, daqueles que detém o poder de domínio sobre outros humanos. Assim, no modo de produção capitalista, a existência desse ente se fundamenta, particularmente, na necessidade de exploração da força de trabalho, para atendimento dos interesses das classes dominantes, aferindo a eles a acumulação que constrói a sua condição econômica hegemônica. Ela, por sua vez, os credencia como dominantes.

Dessa forma, o processo de dominação parece se estabelecer como um infundável círculo que se sustenta, entre outros aspectos, pelo senso comum, imposto aos dominados pelas circunstâncias de dominação que oferecem uma simulação de conforto. Dentro desse escopo, os dominantes se constituem como esfera de cobertura da subsistência dos dominados, aqueles que criam as oportunidades de trabalho, os que provém o bem-estar aos dominados gerando, assim, uma condição de dependência em função da qual os tais não conseguem ver vida além da cobertura

da dominação.

A característica de ilusória comunidade dos humanos imputada por Marx e Engels (2002) ao Estado está inserida em vários aspectos das relações humanas, dentro do que se entende como tecido social. Segundo as análises de Harvey (2005) sobre o pensamento de Marx, o Estado se estabelece como elemento mediador de conflitos sociais, criado pela sociedade para sua própria dominação. Residindo na subjetividade da compreensão popular, resulta de contradições que se resolvem a partir de estratégias capazes de disfarçar seu caráter de instrumento de dominação das classes dominantes, pairando no imaginário das classes oprimidas como representante do interesse comum.

De acordo com Harvey (2005), ainda fundamentado em Marx, as classes dirigentes dominam ideologicamente o seu espaço e tempo, e consolidam essa dominação através da aceitação das classes dominadas, de uma aspiração de seus ideais como verdade absoluta. Esse processo se dá através das noções de categorias como, justiça, direito e liberdade, manifestadas ilusoriamente como independentes.

Para Gramsci (1971), os mecanismos para dominação de classe se manifestam também através da fragmentação do Estado democrático burguês em instituições separadas, no que se refere a sua própria estrutura, além da divisão e autonomia entre os poderes executivo, legislativo e judiciário. Configuração essa que tem como objetivo dificultar o controle total dos instrumentos de dominação por alguma fração da sociedade.

Nessa mesma direção, Harvey (2005) entende que as relações entre os poderes político e econômico apontam para o Estado internalizar mecanismos que refletem a luta de classes entre capital e trabalho. Em seu processo de mediação das relações, o Estado organiza e transfere certas garantias e benefícios aos trabalhadores, que podem confrontar os interesses econômicos das classes dirigentes. Contudo, são eminentemente necessárias para garantir ao Estado a obediência das classes subordinadas. Por outro lado, segundo o autor, cada benefício ou garantia concedida resulta em retorno dobrado para as classes dominantes.

Em síntese, o Estado se configura como a comunidade dos humanos. Assim, ele reside na subjetividade do imaginário popular como sendo de todos e para todos. Contudo, a história humana, sob a vigência da lógica capitalista, consegue mostrar a sua verdadeira face: um Estado que é para todos, mas discriminando as classes e

atuando em favor da burguesia. E qual o papel da educação, especialmente a ofertada em instituições oficiais, nesse processo?

Pensemos na vida como uma caminhada, um movimento que nos desloca de um ponto para outro e que se estabelece como processo natural. No percurso, torna-se necessário construir uma carta de navegação que se origine a partir da identidade de quem caminha, do reconhecimento do caminho e de uma infinidade de destinos possíveis. A educação está imbricada no desenvolvimento de cada pequena etapa da caminhada, orientando cada passo e clarificando a própria essência do caminhante.

Antes mesmo de qualquer processo formativo como os conhecemos, segundo Freire (2011), os seres humanos já estabelecem entre si meios mútuos de educação mediados pelo mundo, um mundo que se desvela aos nossos olhos a cada descoberta. Aprendemos a sentir, a reconhecer o que vemos, a nos alimentar, a falar e a reagir diante dos acontecimentos que nos afetam através de algum instinto de preservação que só se explica quando buscamos as respostas para tais fatos. Aprendemos sobre a importância de vivermos em comunhão com outros seres humanos, pertencer a um grupo e empreender a caminhada sob a segurança de sua companhia.

Por esse plano, nos parece ser indispensável ao pleno desenvolvimento do ser humano o acesso aos processos formativos, sejam eles de natureza formal ou espontânea. Inclua-se, nesse leque de perspectivas a presença das artes em geral, com especial atenção para música, que move todas as nossas intencionalidades neste processo investigativo. Na perspectiva de Weigsding e Barbosa (2015), a música se destaca entre as outras artes por sua ação neuropsicológica que acessa diretamente o centro de afetividade humana, estimulando, assim, a memória não verbal através das áreas associativas secundárias, facilitando o acesso “[...] direto ao sistema de percepções integradas ligadas às áreas associativas de confluência cerebral que unificam as várias sensações” (WEIGSDING; BARBOSA. 2015, p. 48).

Ainda nessa direção, Muszkat (2012), já no campo da neurociência, infere que, dentro do seu desenvolvimento natural, as crianças manifestam suas emoções através da música, mais facilmente que pelas palavras. Ele considera que o contato com a aprendizagem musical pode ampliar as propriedades cognitivas e emocionais das crianças, [...] “incluindo aquelas com transtornos ou disfunções do neurodesenvolvimento como o déficit de atenção e a dislexia” (MUSZKAT, 2012,

p.68).

São poderosos argumentos, cientificamente embasados, que apontam de maneira no mínimo razoável a capacidade contributiva da arte dentro dos processos de formação humana. Importa entendermos que tratamos aqui de concepções formativas de caráter omnilateral, que extrapolam, portanto, a perspectiva capitalista de formação da força de trabalho para atender apenas as necessidades do mercado. Tratamos de desenvolvimento integral, que capacita os sujeitos para terem consciência da sua própria condição de humanos.

Para Saviani (2007), a diferença entre o ser humano e os outros animais consiste no fato da humanidade adaptar a natureza para atender as suas necessidades, enquanto os outros se adaptam às circunstâncias naturais. Contudo, segundo ele, o ser humano teve que aprender a desenvolver formas de adaptação da natureza para superar as dificuldades da sua subsistência. Nesse sentido, considerando que para esse autor a relação entre a existência humana e a transformação da natureza em benefício de sua sobrevivência é fundamento histórico-ontológico, a própria existência dos humanos como tais se desenvolve a partir da aprendizagem dos processos necessários de adaptação.

Assim sendo, se a existência do ser humano não é naturalmente provida pela natureza, ele então:

[...] precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 157).

Nesse sentido, historicamente falando, a expressão dos nossos dias “educação é vida”, e não preparação para a vida, está ontologicamente vinculada à existência humana como verdade prática (SAVIANI, 2007).

Do ponto de vista formal, dentro da realidade da comunidade dos humanos (MARX; ENGELS, 2002), espera-se que o Estado, na condição de provedor das circunstâncias vitais necessárias à subsistência dos sujeitos, garanta a cada indivíduo o acesso aos processos formativos que os preparem para o desenvolvimento intelectual, individual e coletivo. Contudo, essa não é a perspectiva apontada no Estado liberal.

De acordo com Guimarães e Chaves (2017), no contexto atual, há um processo crescente de isenção do Estado quanto as garantias de políticas sociais, manifestado pela transferência dessa responsabilidade para o mercado e a sociedade civil. O resultado disso, segundo os autores, é a defesa do controle do livre mercado sobre as relações mercantis e o crescimento do comércio internacional a partir da implementação de políticas neoliberais.

Nessa perspectiva, a educação formal se adequa aos interesses do mercado e o Estado reduz seu papel à condição de simples gerente educacional. Esse é um contexto no qual a concepção de educação como direito social se dilui e assume a feição de serviço público de caráter aberto, não exclusivo do Estado (GUIMARÃES; CHAVES, 2017).

Assim sendo, face a lógica neoliberal:

[...] a escola encontra-se submetida a um ideário cuja concepção tanto deslegitima o fato de a educação ser um direito adquirido, quanto a transforma numa mera prestação de serviço. Ou seja, a escola vem sendo pressionada de forma articulada tanto pelas políticas de Estado quanto pelos grandes grupos empresariais, a se mercantilar, contribuindo assim com o aprofundamento do seu próprio desmonte. (OLIVEIRA; BARÃO, 2020, p. 467).

Para Guimarães e Chaves (2017), esse processo se materializa no Brasil através da aprovação da Lei n. 9.394/1996 sob forte influência dos organismos financeiros internacionais, com efeitos significativos para a intensificação da privatização da educação no país. Embora a Constituição Federal de 1988 aponte a educação como um direito de todos e um dever do Estado, na prática há uma indução à mercantilização do atendimento educacional.

É importante ressaltar que, sendo a educação um processo constituído de transformação social, jamais estará descolada das questões que norteiam e afetam direta ou indiretamente a tessitura da sociedade. Ela, por outro lado, reflete o espectro do sistema no qual se desenvolve, e, naturalmente se submete às suas variáveis. Convém entender que se abordam aqui as relações entre o sistema capitalista e a educação, com destaque para os efeitos das relações entre os setores público e privado e o fato de o sistema capitalista estar sob os graves efeitos de uma crise econômica, com sérios desdobramentos sociais.

À vista disso, é preciso buscarmos alternativas de mudanças estruturais que almejem transformar a educação, mas, sobretudo, o modo de produção capitalista. Como aponta Mészáros (2008), não se pode conceber qualquer reformulação da educação sem entabular ações que busquem alterar também o contexto social no qual ela atua como importante instrumento de transformação, é preciso ter uma educação para além do capital. Sem essa compreensão corremos o risco de buscar soluções aparentes que, ao invés de enfrentar o sistema excludente, acabam por legitimá-lo.

Essa perspectiva de falseamento da realidade também se faz presente em teorias econômicas e sociais que, na aparência, se colocam como alternativas aos processos de exclusão social. Em nossa avaliação, tal lógica está presente, por exemplo, nas proposições da chamada Terceira Via, que acaba por responsabilizar a sociedade civil organizada pelos problemas sociais.

As teorias neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 763).

Essa inversão de responsabilidades apontada em ambas as teorias merece considerável atenção, posto que os resultados apontam sempre na mesma direção que sobrecarrega a parte mais vulnerável da pirâmide social. Segundo as autoras, “Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764). Essa perspectiva desvenda horizontes difusos para a trajetória social, já que segundo Dantas (2009, p. 69):

Mesmo que o equilíbrio rompido pela crise seja mais uma vez restaurado a partir da intervenção dos Estados, as condições de reprodução ampliada do capital sejam restabelecidas e os limites de sua dominação mais uma vez estendidos, as dimensões da crise e as duras medidas que o capital inevitavelmente terá de tomar para superá-la apontam, no próximo período, para o previsível agravamento de todas as suas contradições, seus antagonismos e suas tendências estruturalmente destrutivos.

Para a área da educação, esses efeitos assumem facetas diferenciadas com a reafirmação da escolarização como mecanismo de superação dos problemas sociais. E, no contexto neoliberal, isso se dá com a afirmação de excelência do setor privado, sendo as privatizações a solução. Por outro lado, as intervenções do setor privado também ocorrem em relação a definição dos conteúdos do currículo, desenvolvidas a partir das relações de parceria público-privadas, ou seja, também se privatiza a própria concepção de formação.

Sob essa ótica, prevalece o entendimento de que, por um lado, sendo competitivos esses serviços serão mais eficientes do que os prestados pelas agências estatais; por outro, sendo públicos, porque estão direcionados para fins públicos, mais confiáveis do que os das empresas privadas na prestação de serviços, sobre os quais a informação é limitada. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 767).

Todavia, não se deve perder de vista que, nesse processo de parceria, os investimentos, em sua maior parte, são públicos, o que estabelece uma espécie de mimetismo relacional: estatal é entendido como público. Por isso, no discurso hegemônico, se advoga que o público pode não ser considerado estatal, na medida em que não fique a cargo do Estado (PEREIRA; GRAU, 1999). Esse processo é típico do modelo gerencial, no qual o chamado terceiro setor, composto por organizações não governamentais (ONGs), bem como instituições comunitárias, filantrópicas, entre outras, representam a sociedade civil e se constituem como o público não-estatal (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Nessa perspectiva, está em decurso uma acintosa redução do Estado como provedor do bem coletivo, processo no qual se transfere para o privado responsabilidades e, consecutivamente, também o controle de parte significativa da obrigatoriedade pública. Nesse contexto, é elementar a discussão sobre o papel do Estado na manutenção da política educacional, tendo em vista a mensagem do texto da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Levando-se em conta que o aparelho do Estado controla o orçamento, que resulta do esforço de todos, a mensagem explícita do referido texto deveria ser sinônimo de equilíbrio e justiça social. Inclua-se nesse escopo a oferta de uma educação que, de fato, seja capaz de desenvolver plenamente os sujeitos. Processos formativos nos quais as artes desempenham preponderantes papéis no sentido da percepção das identidades cidadãs que, por sua vez, conduzem a compreensão da importância de cada sujeito dentro da engrenagem social e o seu direito de opinar no processo de construção e desenvolvimento desse contexto.

Contudo, em uma sociedade onde o capital se sobrepõe aos interesses do cidadão³, essa premissa de equidade se desmancha. Assim, torna-se imperativo o conhecimento dessa instituição e a compreensão da importância do seu papel no que se refere à sua responsabilidade quanto a oferta de uma educação de qualidade, comum a todos. Dentro da perspectiva conceitual, o Estado é a instância que está acima de todas as outras, eminentemente, por se contextualizar como a soma de todas.

Convém refletir, no entanto, que, mesmo o Estado se constituindo como a instância máxima, se esvaziado da existência do cidadão, não existe. Dessa forma, resta a compreensão de que toda ação e todos os esforços dessa instituição devem ter, como razão precípua e destinação final, o elemento que se apresenta como os pontos de partida e de chegada. Dele nasce o Estado, para ele devem convergir as suas ações. Contudo, se o próprio cidadão não se reconhecer nessa cadeia, se não cobrar o que a ele se destina como um justo legado, as ações e seus efeitos se perderão no caminho e podem não chegar ao destino.

Assim, em nossa perspectiva, quando se discute a inserção de políticas públicas como a educação musical no currículo escolar, se coloca na pauta, em caráter abrangente, concepções de formação humana que extrapolam os simples ideais tradicionais que envolvem ensinar e aprender. Trata-se de despertar os sujeitos para a compreensão da sua própria existência, sua identidade natural de sujeitos

³ Ressaltamos que a utilização da categoria cidadania neste texto, não se dá como estratégia de afirmação de sua propositura liberal de identificação dos sujeitos históricos, mas sim, como objetivação tática, posto que o tema que discutimos está intrinsecamente ligado ao status destes sujeitos dentro da organização social presente. Já que as postulações legais se destinam, teoricamente ao benefício destes indivíduos assim identificados no sistema vigente, alterando inclusive sua carta magna, a constituição de 1988, entendemos como taticamente necessária a utilização precária desta terminologia.

históricos, e não a que lhes é impingida a partir do meio. Tomando como referência a realidade do estado do Amapá, a inércia prolongada no processo de implementação dessa política incorre em negação de direitos que não são reclamados por falta de uma consciência cidadã, que certamente seria ativada a partir de processos formativos mais completos.

Essas expectativas, portanto, se ancoram na necessidade da existência de uma consciência crítica que estabeleça, sobretudo, a capacidade de reação cidadã a partir da compreensão de seu papel dentro do roteiro de sua própria história, o que, por sua vez, remete a importância da educação enquanto processo agente de transformação e de construção social, cujo papel é, inclusive, de construção da consciência crítica – que será aprofundada na seção 3 dessa dissertação. Nessa perspectiva, é necessário refletir sobre o quanto a interferência do capital pode afetar esses processos, já que a função do capital sempre será defender os interesses do sistema para o qual o cidadão não passa de uma simples engrenagem. Haveria, nesse caso, interesse real no tocante ao fortalecimento da consciência cidadã, do pensamento e consecutivo posicionamento crítico?

No contexto de redemocratização da sociedade brasileira dos anos de 1980, a articulação entre educação e democracia foi reelaborada pelo pensamento educacional brasileiro. Este constructo apontava a educação como um canal possível de reconstrução de participação política, quando estaria sendo trabalhada por sistemas e unidades escolares a possibilidade de o ensino contribuir tanto com a construção de uma esfera pública, quanto com o alcance de um Estado de direito democrático social. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 771)

Seria essa talvez uma resposta condizente com a preocupação manifestada? De fato seria se, porventura, se concretizasse como política formativa de uma sociedade que, verdadeiramente, se pretenda justa e solidária, capaz, sobretudo, de compreender e se assenhorar de seu próprio tempo. Destarte, mesmo face a tantos descaminhos, não se deve perder de vista o poder transformador do conhecimento, nem tão pouco os aspectos dinâmicos da cultura e do próprio ser que a produz.

Da fé nessas assertivas brotará sempre a esperança da educação como fio condutor dos processos de construção social. Em detrimento de tantos percalços que se acerquem do caminho, haverá a “luz de brilhar ao fim do túnel” como alvissareira notícia de seres melhores, construindo dias melhores. Tais perspectivas são oriundas

da organização social que almeja a construção de outro projeto educacional como alternativa à subordinação da escola aos interesses estreitos do capital. É dentro dessas expectativas que trazemos um panorama histórico das relações entre o ensino de música e a educação brasileira, descortinando aspectos básicos para o debate e a definição da obrigatoriedade desse conteúdo em Artes, na educação básica.

2.2 O ENSINO DE MÚSICA COMO POLÍTICA PÚBLICA: UM PANORAMA HISTÓRICO

O termo “política pública”, etimologicamente, enseja expectativas de caráter democrático, afinal, subtende-se como direito de todos. Essa perspectiva concebe a percepção de uma educação constituída como um direito no escopo social, conforme assegura nossa atual Constituição Federal. Ainda nessa mesma direção, vale considerar que, do ponto de vista do direito, não se pode considerar justo particionar sua admissibilidade ou concretude. Dessa forma, direito à educação, teoricamente, significa direito a todos os possíveis processos e ferramentas educacionais, com ênfase para os que, porventura, tenham sido garantidos por marcos regulatórios.

Isso também remete ao próprio conteúdo dos processos educacionais. Em nossa perspectiva, a efetivação do direito à educação não ocorre apenas pela garantia do acesso e permanência, ainda que sejam condições fundamentais, há que considerarmos também a questão da qualidade na formação humana em sentido pleno. Trata-se da reafirmação do desenvolvimento integral do ser humano nas múltiplas dimensões da vida, o que também envolve experiências e expressões artístico-culturais. No caso dessa pesquisa, nos interessa analisar, especificamente, a introdução da música nesse processo.

Gadotti (2003) localiza a presença da educação musical no antigo Egito, nas primeiras casas de instrução, onde se praticava um tipo de educação que se propunha como universal e objetivava formar integralmente o ser humano. Por sua vez, o ensino de música no Brasil se manifesta através do advento da colonização pelos europeus, mais especificamente os portugueses e a presença dos jesuítas (BINDER; CASTAGNA, 1998 *apud* MARIANO, 2012, p. 20). Esses últimos se empenharam na formação das elites coloniais e na difusão da religião, da subserviência e da dependência paternalista nas classes populares, traços esses que se tornaram parte

da cultura brasileira e ainda estão presentes nos tempos atuais, resquícios de “[...] uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os ‘doutores’” (GADOTTI, 2003, p. 231).

Ainda nessa direção, vale ressaltar a manifestação de *Apple* (2003, p. 7) quando diz que: “[...] é lamentável, mas é verdade que a maioria dos nossos modelos atuais de educação tendem a ratificar, ou pelo menos não eliminar ativamente, muitas das desigualdades que caracterizam tão profundamente essa sociedade”. Sendo a educação o que se espera como a porta de saída do obscurantismo intelectual e a luz que pode acender o futuro, tais reflexões devem soar como alerta e nos colocar na condição de repensar aspectos que reforcem tais indícios.

Cabe aqui, também, uma observação ao fato de que, quando da chegada dos colonizadores, já havia povos que habitavam essas terras. Isso significa que já existiam culturas e educação, portanto, com métodos próprios de transmissão de conhecimento de cada povo. Assim sendo, considerar a existência de uma educação musical a partir da colonização só revela nossas concepções analíticas erigidas de um eurocentrismo que nos foi inculcado pelos colonizadores.

O contexto histórico aponta para aproximações com esse processo formativo, colocando-o como um elemento que pode contribuir de maneira significativa para a formação dos sujeitos sociais. Todavia, parece haver certa dificuldade de consolidar essa premissa como um fato na realidade educacional brasileira, o que, historicamente, se destaca como interessante possibilidade e se desmancha em um mar de obstáculos que parece intransponível.

Mesmo se revelando historicamente como de interesse público, se faz necessário a criação de mecanismos de obrigatoriedade para que se consolide. Grande parte desses instrumentos se constituem a partir de elaboração de leis, cujas intencionalidades apontam para o bem comum. Contudo, nasce aí um novo obstáculo. Não basta elaborar e sancionar leis, elas precisam ser objetivadas, ou seja, cumpridas.

Oliveira e Lauer-Leite (2017) indicam que o Brasil figura em uma lista de poucos países do mundo cujo histórico relativo à execução de leis sancionadas é duvidoso. Para os autores, essa triste constatação se manifesta de maneira bastante clara quando se trata da manutenção da legalidade concernente à obrigatoriedade da

educação musical: “[...] “percebe-se que, ao longo da história, os principais marcos legais que normatizaram a sua efetivação nas escolas não vigoraram por muito tempo” (OLIVEIRA; LAUER-LEITE, 2017, p. 2).

Tomando como base as análises de alguns autores sobre as mensagens contidas nos documentos legais pertinentes a educação, tendo em vista perceber dentro delas as mediações relacionadas a ausência e a presença da educação musical no currículo da escola brasileira, achamos interessante estabelecer um recorte histórico. Partindo da fase que concerne ao projeto canto orfeônico, vinculado ao protagonismo de Villa-Lobos, buscaremos traçar um perfil do movimento das legislações até os tempos atuais.

O destaque ao projeto Canto Orfeônico se justifica por ter ocupado, como veremos a seguir, talvez o maior período da história em que a música esteve consolidada, pelo menos no espaço temporal de existência do projeto, como política pública na educação brasileira. Embora tenha sido impositiva por força de decreto presidencial, a educação musical esteve presente praticamente em todo o território nacional como componente curricular obrigatório. Portanto, é necessário, para os fins desta pesquisa, conhecermos um pouco de sua história para que possamos estabelecer as mediações com o que se discute no presente relacionado ao tema.

2.2.1 O canto orfeônico

Face a diversidade da dimensão histórica, é difícil firmar apontamentos que tratem “da história da educação musical no Brasil”. Tal premissa se ancora na perspectiva de pluralidade evidenciada por Souza (2014, p. 109, grifo nosso), ao mensurar que existem:

[...] várias histórias da educação musical no Brasil, podemos localizar: a história das instituições; a história de movimentos pedagógico-musicais, como *a história do canto orfeônico no Brasil*; a história dos cursos superiores de música no Brasil; a história do ensino de música e sua institucionalização na escola; a história do ensino de música a partir das orquestras e coros; a história da educação musical, analisada por meio dos chamados espaços informais; a história do ensino de música a partir das associações de classe ou, ainda, a história da educação musical a partir dos livros didáticos. Escrever uma história da educação musical é uma tarefa complexa,

especialmente do ponto de vista teórico-metodológico.

Ainda sob a ótica dessa diversidade histórica, de acordo com esta autora, no século XVII se encontram os primeiros registros de educação musical no estado do Amazonas. Na Bahia, os primeiros indícios estão relacionados com a presença dos jesuítas no primeiro Governo Geral, em 1549. No Rio de Janeiro, os primeiros traços históricos também estão vinculados à catequização dos povos indígenas pelos jesuítas no período colonial e Roraima registra as notícias mais antigas nas expedições e viagens. Cada um desses eventos escreve uma história cheia de peculiaridades que, por sua vez, se inscrevem nas diferentes realidades.

Portanto, mesmo entendendo ser salutar entabular iniciativa de trazer à luz elementos sobre esses vários processos históricos, temos a compreensão que foge ao alcance desta pesquisa, olhares em maior profundidade. Dessa forma, procuramos nos ater a alguns pontos que consideramos necessários, a fim de aprofundar nossa jornada reflexiva. Assim, não poderíamos iniciar esta narrativa sem mensurar o projeto Canto Orfeônico de Carlos Villa-Lobos. Tal referência se justifica pelo espaço temporal e pela atenção estatal dispensada a esse projeto, assim como a dimensão de sua interface com as concepções de sistema educacional existentes na época de seu desenvolvimento e implantação.

O termo orfeão se origina, segundo Sarmiento (1977), na mitologia grega. Trata-se de uma referência a Orfeu, gênio grego da música que, segundo a mitologia, conseguia dominar tudo com a suavidade do seu canto, inclusive penetrar os infernos. Segundo a autora, a expressão orfeão aparece pela primeira vez na França, em 1833, utilizada por Luiz Bouquillon Wilhem, diretor de canto das escolas de Paris. A partir de então, se tornou tradicional designar assim grupos vocais de alunos, professores, militares e todos que desenvolviam a prática de cantar e ensinar canto.

Santos (2012) e Lisboa (2005), ressaltam que as práticas com o canto orfeônico no Brasil estão ligadas a movimentos ocorridos no início do século XX, através de João Gomes Júnior, Fabiano Lozano, Lázaro Lozano, Carlos Alberto Gomes Cardim e outros nomes vinculados à educação musical desse período. Destaca-se, segundo Fuks (1991), as inovações de João Gomes Júnior na área do ensino de música a partir do desenvolvimento de seu método analítico, fruto de seus estudos realizados na Europa. De acordo com as revelações contidas nessas informações, o protagonismo inicial do canto orfeônico no Brasil não envolve a princípio a participação de Heitor

Villa-Lobos, que só se destacaria depois.

Coutinho (2017) relata que o início da década de 1930 demarca os primeiros passos do Canto Orfeônico, tendo como seu principal articulador o Maestro acima citado, sob a tutela do Governo Vargas. Segundo esse autor, sob a gestão de Anísio Teixeira como secretário de educação, foi então decretada a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), responsável, segundo Lisboa (2005), pela implantação e toda a operacionalização do canto orfeônico no currículo escolar, inclusive pela elaboração do programa e pelas questões relacionadas à formação de professores para atender a demanda gerada no processo.

É importante destacar que Anísio Teixeira, vinculado ao Movimento Escola Nova, reivindicava a organização da educação nacional com responsabilidade estatal. Tratava-se, teoricamente, de construir um sistema de ensino moderno, adequado às novas necessidades do país que estava na transição de um modelo agrário-exportador para o urbano-industrial.

Para Silva e Boutin (2019), o movimento escolanovista se caracterizava pela fé na escola como instrumento capaz de corrigir as mazelas sociais. De acordo com essa concepção, a escola tinha a responsabilidade de equalização da sociedade. Esse movimento se contrapunha à escola tradicional e apostava em novas metodologias que objetivavam a superação dos métodos tradicionais. Essa ideologia buscava “[...] articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 56).

Ainda de acordo com Silva e Boutin (2019), é por dentro desse movimento que surge a proposta de educação em tempo integral, idealizada, segundo as autoras, por Anísio Teixeira. Tendo como contexto histórico local o Brasil da década de 1930, o movimento se orientava no liberalismo e atravessa gerações ainda atrelado às políticas educacionais. Para além da questão histórica e temporal, achamos necessário trazer um pouco dessa contextualização política para se ter uma visão menos periférica.

De acordo com Oliveira (2011) e Penna (2012), em relação ao ensino de música, dois documentos importantes desse período merecem destaque. O primeiro é o Decreto n. 18.890, de 18 de abril de 1931, que tornava o projeto de ensino de Villa-

Lobos, obrigatório para todas as escolas do Rio de Janeiro que, na época, estava investida do *status* de capital brasileira. O segundo é o Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934, que expandia seu alcance para todas as escolas primárias e secundárias do país. Vale ainda ressaltar, na perspectiva de Coutinho (2017), que mesmo antes dessa abrangência nacional, sancionada em decreto a partir de 1934, o canto orfeônico já era realidade em outros estados brasileiros. Nesse sentido, a lei só teve o papel de consolidação jurídica.

Outro assunto que merece destaque é a criação do:

[...] Conservatório de Canto Orfeônico pelo decreto lei n. 4.993, de 26 de novembro de 1942, assinado pelo presidente Getúlio Vargas destinado especificamente à formação de professores para a educação musical da juventude [...] (COUTINHO 2017, p. 41).

Segundo este autor, através desse movimento, a SEMA passou a comandar a formação de professores em todo o território nacional para garantir a prática orfeônica. Nessa perspectiva, é interessante observar que as ações do projeto Canto Orfeônico eram todas articuladas entre si, prospectando, assim, um desenvolvimento forte e crescente da inserção das práticas de educação musical nas várias regiões brasileiras. Mas vale ressaltar, também, a articulação política que dava sustentação ao projeto. Ao que parece, a robustez política era mantida a partir da proximidade de Heitor Villa-Lobos com o Governo Vargas. Talvez por sua percepção nacionalista da importância da educação musical, como o próprio manifesta na seguinte fala:

Sentimos que era preciso dirigir o pensamento às crianças e ao povo. E resolvemos iniciar uma campanha pelo ensino popular da música no Brasil, crentes de que o canto orfeônico é uma fonte de energia cívica vitalizadora e um poderoso fator educacional (VILLA-LOBOS, 1991, p. 10).

Para Coutinho (2017), essa fala evidencia a forte ligação de Villa-Lobos com o governo e com a ideologia da gestão ditatorial Vargas, o que possivelmente justifica a manutenção do projeto por um período tão duradouro. Esse autor também reforça o caráter nacionalista, imposto pelo protagonista ao projeto.

[...] o canto orfeônico e a escola, faziam parte de toda uma estrutura ideológica e política da época, legitimando a interferência das ideias do governo no plano educacional e, neste caso específico, no ensino

da música. Logo, entende-se o canto orfeônico, assim como a escola, um instrumento com finalidades claras de manter no ambiente escolar o sentimento cívico, de solidariedade e de disciplina, [...] (COUTINHO, 2017, p. 43).

Dessa forma, percebe-se que as práticas do Canto Orfeônico eram também usadas como um braço do Estado dentro da escola objetivando, sobretudo, o controle dos jovens estudantes e, também, dos docentes da época. Todavia, tanto Coutinho (2017) quanto os vários autores que discutem as histórias da educação musical no Brasil, compreendem e destacam a importância histórica desse projeto.

O canto Orfeônico atravessou as décadas de 1930, 1940 e 1950 e se consolidou, de acordo com Coutinho (2017), como um marco na história do campo da educação musical brasileira. Vale ressaltar que sobreviveu ao golpe político de Vargas, 1937, integrou-se ao Estado Novo e ao movimento Escola Nova, representado por intelectuais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Este último teve grande importância na gestão pública educacional do país e na manutenção do próprio projeto Canto Orfeônico.

Percebe-se nessa longevidade histórica um fator importante que se caracteriza pela sua abrangência e capilaridade na cena educacional brasileira. Contudo, seu enfraquecimento, e posterior desaparecimento após tão longo período de atividade, também chamam a atenção do ponto de vista de consolidação de políticas públicas. O fato desse projeto ter sido tratado como política de governo, já que se estabeleceu a partir de decretos presidenciais, e não como uma política de Estado, possivelmente explicam sua fragilidade consumada em sua finitude posterior.

Assim, compreendemos que a necessidade de efetividade do ensino música como indispensável na formação escolar para todos pressupõe o estabelecimento de políticas que ultrapassem governos. Isso se efetivará com a sólida garantia legal no país, amarradas em leis federais. Na próxima subseção, analisamos os percalços históricos que levam à configuração do retorno da música como componente curricular da educação básica, considerando a legislação específica no Brasil.

2.2.2 A dinâmica da legislação e o ensino de música

A expectativa com relação a criação de leis, dentro da nossa percepção do que

seja um regime democrático, deveria ser de possibilidades evolutivas, embora não se possa perder de vista os conflitos gerados pela correlação de forças de interesses antagônicos, tendo em vista o contexto capitalista em que vivemos. De fato, as leis nesse sentido, nem sempre refletem os interesses da sociedade. Embora se consolidem como resultado da manifestação e dos anseios de grupos de sujeitos históricos, refletem, em sua maioria, os aspectos da divisão de classes e correspondem aos ideais dos grupos economicamente dominantes. Ainda assim, não se descarta a possibilidade de algum viés libertador nessas práticas, o que faz delas, também, um instrumento provocador de esperança para aqueles que lutam, entre outras coisas, por justiça e equidade social.

No caso do tema motivador dessa pesquisa, vale ressaltar que tratamos sobre leis que alteraram a LDB 9.394/1996, a partir da mobilização de um grupo de sujeitos que representam uma fração da sociedade brasileira, organizados a partir de interesses comuns relativos à educação musical. Importa mensurar que os resultados dessas articulações se desdobraram em leis de caráter obrigatório para toda a sociedade. Essa é uma característica muito peculiar à maioria das leis, o que, em tese, reforça a possibilidade de efeitos não condizentes com as expectativas do ponto de vista coletivo.

Esse é o contexto dentro do qual se desenvolve o processo de retorno do ensino de música para o currículo da educação básica no Brasil, pós-Canto Orfeônico. Tendo como ponto de partida a mobilização de um grupo de educadores musicais junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação. Buscamos, a partir daqui traçar uma linha do tempo relativa ao desenvolvimento dos acontecimentos, incluindo a dinâmica das regulamentações.

Oliveira e Lauer-Leite (2017) refletem que o movimento em direção à implantação da educação musical, com caráter de disciplina, teve significativos avanços com o Canto Orfeônico ao longo de sua duração. Contudo, tornou-se optativo a partir do advento da LDB 4.024/1961 e perdeu força nos anos posteriores, até desaparecer completamente do currículo escolar a partir de 1971, por força da Lei 5.692/1971, que vigorou até 1996.

Segundo Oliveira e Penna (2019), a LDB de 1961, por ser uma lei de inspiração liberal, intencionou flexibilizar os currículos das escolas, com ênfase para o ensino primário, mas também organizou a estrutura do ensino médio em disciplinas e práticas

educativas. Essa organização tornava algumas disciplinas obrigatórias e indicava outras como optativas. Essa Lei não trouxe nenhuma referência à educação musical, ficando essas questões, em tese, circunscritas às decisões dos Conselhos de Educação, no âmbito federal e dos estados.

Essas autoras revelam ainda que, na organização estrutural do ensino médio da LDB de 1961, cabia ao Conselho Federal de Educação a definição das disciplinas obrigatórias e aos Conselhos Estaduais as disciplinas complementares obrigatórias, as optativas e as práticas educativas. Sendo que, tanto as optativas quanto as práticas educativas seriam definidas pelos estabelecimentos de ensino. Esse seria então o contexto no qual poderiam ser encaixadas algumas práticas artísticas como elementos de complementação pedagógica.

Esse período traz, segundo Oliveira e Lauer-Leite (2017), a marca do regime militar, fortemente influenciado pela ótica tecnicista norte-americana e, naturalmente, voltado para atender as exigências do sistema capitalista. O governo militar impõe, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), um modelo economicista para a educação brasileira, baseado em recomendações das agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano, com vistas a alavancar o processo desenvolvimentista. Tanto que, durante esse regime, o planejamento da educação foi exercido por economistas.

Ainda segundo essas autoras, outros traços marcantes do regime militar são o ensino técnico profissionalizante e o fortalecimento da educação privada através das transferências de investimento público. Além da perseguição política elevada à níveis inimagináveis, o que produziu um saldo histórico de terror e morte dos intelectuais que ousavam se contrapor ao sistema político da época (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Qual seria, então, a concepção de ensino de artes nesse processo? Haveria tempo/espaço para o ensino de música?

Segundo Oliveira e Lauer-Leite (2017), retrocessos significativos podem ser observados com o modelo educacional implantado no interlúdio entre a LDB 4.024/1961 e a Lei 5.692/1971, como a criação da disciplina Educação Artística. Incluída na matriz curricular do ensino de 1º e 2º graus, tal componente fragmentou o ensino de música como uma de suas áreas. Com isso, conforme analisam Lemos Júnior e Miguel (2014), o ensino de artes plásticas acabou por ser efetivado como predominante nas escolas brasileiras na disciplina Educação Artística. Assim, mesmo

que tal componente tenha assumido o caráter obrigatório, devendo contemplar de forma igualitárias três dimensões (Artes Plásticas, Música e Teatro), na prática, o ensino de música acabou reduzido a algumas atividades (OLIVEIRA; LAUER-LEITE, 2017).

Faz-se importante ressaltar que essa forma de negação do ensino de música pelo regime militar não se deu por acaso. Não se tratava também de algum tipo de preferência por uma ou outra linguagem artística no sentido de se estabelecer como elemento partícipe do processo de formação dos sujeitos naquele obscuro período histórico. O que ocorria, de fato, é que a música se sobressaía em relação às outras artes no movimento de reação popular que se contrapôs ao regime.

Segundo Maia (2015, p. 2):

[...] muitos artistas populares, dentre eles, muitos ligados à música, tornaram-se porta-vozes dos valores democráticos e, de certa forma, emancipadores, que se contrapunham à realidade política vigente. Mesmo sob a censura, a música popular foi fundamental para disseminar na sociedade, sob forma poética e metafórica, o imaginário de liberdade.

Essa militância destacada dos artistas da música, somada a uma percepção do potencial de conscientização e mobilização das composições que surgiam, levou o regime militar a temer seus efeitos. Esse temor se estendia a todas as linguagens artísticas, tais como a literatura, as artes plásticas e o teatro. Contudo, a capacidade de convencimento da música e a sua capilaridade a colocaram na lista das principais ameaças ao regime ditatorial.

Nessa direção, Maia (2015, p. 02) aponta que, por meio de:

[...] diferentes movimentos artísticos e culturais, a voz dos artistas, poetas e atores, passam a dar voz ao povo como forma de desabafo às situações impostas pelo governo demonstrando o descontentamento com a situação vivida.

Era preciso silenciar essas vozes e não construir pontes para a formação de mais indivíduos, cujo pensamento e postura crítica poderiam ameaçar ainda mais a estabilidade instituída pela ditadura, através do controle popular.

Por essa razão, muitos artistas foram banidos do país. Muitos jornalistas, estudantes e ativistas de variados seguimentos foram presos, torturados e mortos pelo

regime. A música, negada no currículo das escolas, consolidou-se à época como um instrumento de resistência aos horrores praticados - de denúncia e de articulação do movimento de reação social.

Face as inquietações supramencionadas, vale lembrar o que já foi posto anteriormente sobre as articulações que sustentaram politicamente o Canto Orfeônico de Villa-Lobos para ter mais clareza sobre o contexto a seguir. Percebe-se, para começar, que há uma significativa lacuna temporal entre o fim das práticas orfeônicas até que se note alguma reação popular. Mariano (2012) relata que não há registros de movimentação política por parte da classe artística musical e dos educadores musicais que manifestasse uma posição clara quanto ao pleito do retorno da educação musical como conteúdo obrigatório do currículo educacional brasileiro, até a criação do Grupo da Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), no ano de 2006.

Segundo o autor, esse grupo, somado a outras representações do setor, desempenhou papel fundamental na discussão que apontou a necessidade do retorno do ensino de música na escola e, posteriormente, culminou na construção da proposta do Projeto que deu base para a Lei n. 11.769/2008. Mariano (2012) ressalta, ainda, que as articulações do GAP resultaram na criação de um texto intitulado *Manifesto pela implantação do ensino de música nas escolas*, que foi redigido pela Prof.^a. Dr.^a. Luciana Del Ben (UFRGS) e entregue à Comissão de Educação no dia da Segunda Audiência Pública, realizada em 22 de novembro de 2006. De acordo com Mariano (2012), o documento trazia as seguintes ideias:

- a) Quanto aos objetivos da educação musical escolar
A educação musical escolar não visa à formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura bem como de culturas mais distantes.
- b) Quanto à necessidade do movimento para um Projeto de Lei
A atual LDB-EM, embora indique a obrigatoriedade do 'ensino de arte', é ambígua em seus termos. A expressão 'ensino de arte' permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado a manutenção de práticas polivalentes de educação artística e na ausência do ensino de música nas escolas (GAP, 2006 p. 1 *apud* MARIANO, 2012, p. 61).

A visão do Senado em relação às proposições do Manifesto não estava, na época, tão afinada com o discurso dos representantes do GAP. Na aprovação e convocação da Audiência Pública, em 14 de novembro de 2006, foi publicado pela Agência Senado o ponto de vista do Senador Roberto Saturnino (PT-RJ): "O senador disse ainda que

a música funciona como fator de inclusão social, principalmente nas camadas sociais mais carentes, **que encontram nesse setor meios de inserção na atividade econômica**” (SATURNINO, 2006, grifo nosso, *apud* MARIANO, 2012, p. 61).

Esse documento parecia antever as muitas contradições que permeiam, até o presente momento, o processo de implementação da política pública propugnada por lei. Essas articulações originaram duas leis, a primeira, já citada acima, é a 11.769/2008 que alterou o artigo 26 da LDB 9.394/96 trazendo a seguinte mensagem:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

‘Art. 26. §6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo’.
(NR).

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008, p. 1).

O artigo 2º dessa lei não aparece na citação acima porque sofreu veto presidencial. Trazia a seguinte redação: “Art. 2º O art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único: ‘Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área’” (BRASIL, 2008, p.1). Na concepção de alguns autores como Figueiredo (2010) e Simões (2016), mesmo sem o parágrafo vetado o artigo 62 da LDB 9.394/96, já é bastante claro quanto a essas questões da formação docente e a qualificação para sua efetivação prática. Contudo, por se tratar de formação docente, trataremos desse veto presidencial e de outras questões pertinentes nas próximas seções.

Retomando nossa linha do tempo, identificamos um lapso temporal de 8 (oito) anos para regulamentação da Lei 11.769/2008. Tempo esse em que não se constata ações da administração pública que, de fato, se possam considerar relevantes para a consolidação desse instrumento jurídico. Ao fim desse interregno, em 2016, duas questões merecem destaque. A primeira é o advento da Resolução n. 2, de 10 de maio de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016a), cujo artigo primeiro traz a seguinte mensagem:

Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação **para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei n. 11.769/2008**, em suas diversas etapas e modalidades. (BRASIL, 2016a, p. 1, grifo nosso)

É importante salientar que esta Resolução apresenta importantes contribuições para o processo de normatização da lei a qual se refere. Destacam-se as orientações quanto as responsabilidades das Secretarias de Educação, das escolas e dos conselhos estaduais. Além de orientar também as Instituições de Ensino Superior, com relação a formação de profissionais docentes para o atendimento da demanda gerada pela referida Lei.

A segunda questão, ainda seguindo a trajetória dos marcos legais, é a aprovação da Lei 13.278/2016, publicada em 2 de maio de 2016. Ela também altera o artigo 26º da LDB 9.394/1996, que passa a vigorar com seguinte redação:

Art. 26. § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (NR).

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2016b, p. 1)

A título de esclarecimento, mantivemos propositalmente a inversão na sequência de datas para dar ênfase à contradição que se apresenta. Importante notar que a resolução que regulamenta a primeira lei só foi publicada 8 (oito) dias depois da publicação da segunda. Vale ainda ressaltar que a segunda substitui a primeira Lei, o que gera a necessidade de aprofundamento no campo das jurisdições para se compreender os próximos encaminhamentos. Nesse sentido, informamos que também trataremos dessas questões nas próximas seções, já que a segunda Lei trouxe indicações relativas à formação de professores.

A seguir, consideramos importante também trazer, já neste momento, algumas informações sobre as orientações da BNCC da Educação Básica, referente ao ensino

das artes, homologada em 2017, para os anos finais do Ensino Fundamental. Importante perceber, nesse caso, que esse documento legal de orientação curricular reconhece o que propõe a Lei 13.278/2016 já no texto inicial, como se pode perceber a seguir. “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).

Além das referências acima, a BNCC traz orientações quanto às dimensões de conhecimento, propondo “[...] que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2017, p. 194). Essas dimensões são: criação, relacionada ao fazer artístico; crítica, envolvendo a construção de uma postura crítica cidadã; estesia, ligada ao desenvolvimento da sensibilidade artística; expressão; fruição; e reflexão. As três últimas dimensões vinculadas à capacidade criativa, ao prazer de ouvir e a possibilidade de refletir sobre seu espaço e tempo a partir das mensagens musicais.

Percebe-se claramente, pelo exposto, que a BNCC está fundada na mensagem legal no tocante ao ensino de artes. Há definições bastante específicas de cada linguagem que orientam a construção das propostas de currículo para as escolas. Em uma análise inicial, no que diz respeito a implementação do ensino de música, parece haver bastante coerência nas propostas descritas.

Contudo, algumas contradições são perceptíveis no tocante às possibilidades práticas e necessitam ser analisadas com maior cuidado. Ao não fazer referência, a formação docente necessária para garantir que as linguagens do componente curricular Arte sejam aplicadas com qualidade, a BNCC parece se tornar um ambiente confortável para a prática da polivalência, um incentivo à manutenção do profissional docente generalista.

Cabe aqui refletirmos um pouco sobre como se origina a proposta de formação humana da BNCC. Para Giaretta, Lima e Pereira (2022), é preciso ver o Estado (propositor), a partir da perspectiva neoliberal a qual está submetido política e economicamente. Esse é o contexto em que no Brasil se estabelecem as reformas curriculares, de características globais, cujas intencionalidades político-pedagógicas responsáveis pela formação humana seguem as orientações desse modelo de estado.

A partir de 2010, essa premissa ganha corpo com a proposta de criação de

uma Base Nacional Comum Curricular, “[...] com explícita abertura para a condução da agenda reformista pelos próprios agentes do mercado, organizados em torno do denominado Movimento pela Base e o Todos pela Educação” (GIARETA; LIMA; PEREIRA, 2022, p. 742-743). Grupos esses que representam a atuação de instituições privadas de caráter financeiro e agem no sentido de consolidar uma subordinação política e econômica dos estados nações às diretivas neoliberais.

Cai por terra, nesse sentido, a visão romântica da BNCC como fomentadora do desenvolvimento integral humano e se cristalizam contradições, sutilmente evidenciadas. Se constroem consensos a partir de um ideário de possibilidades que perduram por longos períodos sem consolidação e, quando se consolidam, perdem as características originais. “A formação humana, nessa perspectiva, é secundarizada, ou simplesmente ignorada, em detrimento da preparação de mão de obra competitiva para um trabalho precarizado, ajustado aos desígnios do mercado” (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 897).

A BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi criada através da Resolução CNE/CP n. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017. Em 2018, se consolidou a criação para o Ensino Médio pela Resolução CNE/CP n. 4, que altera o currículo da Educação Básica e, conseqüentemente, o currículo dos cursos de licenciaturas. Essas mudanças provocaram a necessidade de se elaborar mecanismos que pudessem garantir a implementação dessa base.

Nasce, assim, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), fundamentada pelo Parecer CNE/CP n. 22/2019 e resguardada através da Resolução n. 2/2019, que, de acordo com Costa, Mattos e Caetano (2021) consiste na reformulação dos cursos de licenciatura que instrumentaliza o sistema como “[...] estratégia para tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta” (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 898).

Portanto, quando não se encontra na BNCC os indicativos necessários relativos à formação docente adequada a nova realidade curricular proposta pela legislação e reforçada pela própria Base, não se considera uma novidade. Da mesma forma, não nos surpreende a conduta aparentemente descuidada da gestão do setor educacional no estado do Amapá. Conhecem a legislação, atestam esse conhecimento a partir da elaboração do RCA, mas não colocam em prática sob a

alegação de preocupação com a estrutura orçamentaria do Estado.

Por outro lado, existem questões ainda mais gerais e profundas que precisam ser observadas. Para Apple (1999), definir um conhecimento oficial e instituí-lo como padrão pode significar emudecimento de vozes e culturas subalternizadas. Da mesma forma, pode fortalecer atitudes preconceituosas e racistas. Os interesses intercambiados nessa definição de um currículo oficial envolvem contradições que passam pelos grupos dentro de uma mesma gestão. Enquanto os de pensamento neoliberais podem não manifestar preconceito contra as ditas “minorias”, LGBTQIA+, outros mais conservadores podem destilar homofobia e racismo em grandes proporções.

Para Apple (2003), esses são alertas importantes em relação ao controle sobre os conteúdos da literatura didática, processo comum no gerencialismo. Para esse autor, mensagens opinativas sobre gênero, família, evolucionismo, criacionismo e outras questões polemicas podem provocar resultados perturbadores.

A respeito do ensino das artes, em um país como o Brasil, cuja identidade cultural tem muitas faces, no qual a diversidade está presente em todos os aspectos do tecido social, há que se ter cuidado no trato dos processos formativos. Conseguir espelhar e respeitar essa diversidade nas práxis educativas e dar a cada linguagem a importância devida, para que o educando possa, a partir da sua condição de participe de uma sociedade tão diversa, se ver dentro dessa formação de maneira integral e emancipadora, não é tarefa simples. Não é tarefa para ser desenvolvida por apenas um profissional generalista.

É importante lembrar que partir da legislação vigente, diferente dos outros componentes curriculares, a Arte é composta de diferentes linguagens. Cada uma delas no âmbito das suas especificidades, manifesta características muito particulares. Vale ressaltar ainda que, no debate em questão, não se trata do fazer artístico em si, mas sim de processos educativos que se originam nessas perspectivas. Concepções de formação humana que afloram a partir da essência da arte. Assim, torna-se uma área extensa e de complexidade exacerbada para ser desenvolvida por um único professor, um intelectual capaz de compreender em profundidade cada uma das linguagens artísticas e ministrá-las com eficiência.

A partir dessas reflexões, nos parece que tal concepção de educação, no caso mais específico da educação musical, corre sério risco de se desenvolver de modo

inadequado, incorrendo em prejuízo dos sujeitos que esperam acessar tais conteúdos e os possíveis níveis de desenvolvimento que eles possam proporcionar. Por outro lado, há que se levar em conta também a condição de precariedade laboral a qual estará submetido o profissional generalista, já que estará sob sua responsabilidade dar conta de repassar com competência conteúdos tão diversos e dotados de grande complexidade.

Assim sendo, nessa dissertação, especialmente na seção 4, discutiremos em maior profundidade a efetividade desse processo, tendo como *lócus* escolas da Rede Estadual Amapaense, entendendo que o contexto é propício para ser debatido no âmbito das análises sobre formação e trabalho docente, já que as tais parecem apontar implicações para ambas as áreas. Contudo, nos parece relevante já trazer aqui alguns indicativos do status da educação musical no estado do Amapá.

2.3 CONTEXTO HISTÓRICO DA REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NA REDE DE ENSINO AMAPAENSE

*Meu endereço*⁴

Meu endereço é bem fácil, é ali no meio do mundo
 Onde está meu coração, meus livros, meu violão, meu alimento fecundo
 A casa por onde paro qualquer carteiro conheço
 É feita de sonho e linha que brilha quando anoitece
 Na minha casa se tece misura na luz do dia
 Pra afugentar quebrantos na hora da fantasia

É fácil o meu endereço
 Vá lá quando o sol se por
 Na esquina do rio mais belo
 Com a linha do equador

O estado do Amapá, até bem pouco tempo, teve sua localização definida

⁴ Composição de Fernando Canto e Zé Miguel. Música gravada no quarto CD da carreira solo do cantor e compositor Zé Miguel, em 2004.

como o extremo norte do Brasil. Elevado à categoria de estado em 1988, figura como um dos mais novos da federação brasileira. Por conta de sua localização geográfica, fazendo fronteira ao norte com a *Guyanna* Francesa, foi motivo de acirrada disputa territorial.

Santos (2019) afirma que a conformação histórica do território amapaense é carregada de disputas por parte de diversas nações, tais como os franceses e os espanhóis. As disputas se agudizaram quando a região onde hoje se localiza o estado do Amapá ficou sob domínio dos portugueses. Os interesses eram os mais variados, sobretudo, em razão da riqueza mineral, gerando disputas territoriais.

Em de 13 de setembro de 1943, o Amapá se torna território federal junto com os territórios federais de Rio Branco, Guaporé, Ponta Porã e Iguazu. Essa transição de território federal a estado da federação passou pelo período da ditadura empresarial-militar, que, entre outros objetivos, implementou um projeto desenvolvimentista para a região. Isso resultou no emprego de estratégias de recolonização desse espaço, onde se fez presente a implantação de grandes projetos que se utilizaram de incentivos fiscais, doações de terras, entre outros expedientes.

Esse cenário de disputas agudas e avanço do capital resultou em profundas mazelas para as populações locais, sobretudo nos setores sociais excluídos historicamente. Os fatos remontam ao saque e à cobiça sem nenhum comprometimento com a garantia do desenvolvimento local e de suas comunidades tradicionais, deixando um rastro de espoliação e usurpação que se reflete ainda hoje na desigualdade social e na falta de oportunidades (SANTOS, 2019).

A cidade de Macapá, capital do estado, é a única situada à margem esquerda do Rio Amazonas, além de ser cortada pela linha imaginária do equador, o que lhe proporciona um *status* elevado na concepção turística. Esse encontro imaginário entre a linha do equador e o Rio Amazonas motivou o poeta Fernando Canto a escrever o poema com o qual iniciamos esta subseção e que, posteriormente, foi musicado e gravado pelo cantor e compositor amapaense, Zé Miguel.

A primeira constatação que se faz quanto à história da educação musical no estado do Amapá está relacionada à certa raridade de registros. São pouquíssimas referências textuais encontradas que possibilitam uma percepção mais concreta desses processos educativos como partícipes da memória coletiva referente a essa modalidade educativa. Contudo, a raridade de referência textual não significa

inexistência histórica. Há uma historicidade que, inerente aos sujeitos que a constroem, insiste em se manter viva, mesmo que isso signifique sobreviver na oralidade e no imaginário popular.

Nesse sentido, entendemos que, para chegarmos aos fatos do presente, precisamos conhecer a sua trajetória, resgatar a ancestralidade dos processos de construção que hoje se consolidam como resultado de muitas lutas, sonhos e expectativas que atravessaram gerações como se fossem mensagens enviadas através do tempo. Esse resgate inclui sujeitos históricos que, muito antes do advento das leis que hoje discutimos, ousavam pensar em transformar o mundo através de processos educativos que sequer eram assim reconhecidos por muitos dos que eram responsáveis por pensar as políticas educacionais da sua época.

Para que possamos desvelar, pelo menos em parte, essas histórias da educação musical no estado do Amapá, precisamos resgatar a memória desses sujeitos, suas motivações, suas metodologias de ensino e o ambiente histórico em que esses processos foram desenvolvidos. Esse resgate possivelmente nos revelará resultados alcançados, além das conexões entre o passado e o presente. Buscaremos, então, compreender e aprender com as possíveis respostas para as mensagens enviadas através do tempo que nos levaram às inquietações que alicerçam esta pesquisa.

O historiador Nilson Montoril (2017) revela que os primeiros registros do que se pode chamar de educação musical data de 1919. Retrata o autor que, em tal ano, foi criada a primeira banda de música de Macapá, pelo Padre Júlio Maria Lombaerd, que era saxofonista. A banda, que se chamava “Filarmônica São José”, era constituída por 28 meninos, todos alunos do Padre e músico, que aprenderam a tocar alguns instrumentos musicais, a partir dos seus ensinamentos.

De acordo com esse historiador, na segunda metade do século XIX, as bandas de música se tornaram as principais atrações das cidades do interior brasileiro. O autor aponta a vinda da Corte Portuguesa para Brasil como a fonte de incentivo para a formação das Liras, Euterpes e Filarmônicas, como eram chamadas as bandas musicais da época, que executavam partituras alegres como mazurcas, schottisch (xótis ou xote) e valsas aceleradas. Posteriormente, chorinhos, maxixes, dobrados, marchas, rumbas, tangos e mambos também foram incorporados aos repertórios.

Depois da Filarmônica São José, posteriormente, já no território federal do

Amapá, três bandas musicais ocuparam lugar de destaque. São elas: a “Euterpe Jazz”, a primeira a surgir, regida por Oscar Santos. A "Sacys do Ritmo", comandada por Messias do Espírito Santo e a mais conhecida entre as três da era territorial, que foi a Banda de Música da Guarda Territorial, também chamada de “Furiosa”. Vale ressaltar que cada uma dessas bandas se configurava como uma escola de música. Cada uma delas seguia a metodologia de ensino que geralmente era elaborada e ministrada pelo regente.

Ainda segundo Nilson Montoril (2017), na década de 1960, Oscar Santos, congregando alunos da antiga Escola Industrial de Macapá, fundou a banda de música daquele estabelecimento estudantil que ficou muito conhecida à época como "Bonecos de Anil do Ginásio de Macapá”. Como veremos a seguir, dizer que a história da educação musical no Amapá se confunde com a história de Mestre Oscar Santos não é exagero, embora não se possa menosprezar as marcantes participações de outros grandes mestres do saber musical que foram pioneiros como educadores, criadores de bandas musicais de escolas e, no caso de Mestre Oscar Santos, até mesmo uma academia que levava seu nome. Lá, muitos dos grandes instrumentistas e professores da época foram formados.

Entre esses grandes nomes figura Mário Melo, professor e mestre da banda de música do Colégio Amapaense da qual tive o privilégio de participar no final da década de 1970 quando estudei naquela escola. Devo dizer que o professor Mário Melo teve grande importância no desenvolvimento da minha carreira musical bem como de outros artistas da música como o cantor e compositor Ronery Britto, o instrumentista Zenor Silva, o cantor e compositor Edilson Moreno, o cantor e compositor Batan e demais pessoas ilustres da terra como Padre Paulo, do Instituto Ijoma, a professora Neca Machado e vários outros músicos de banda da época.

Nascido no município de Breves, no vizinho estado do Pará, em 06 de janeiro de 1923, Mário Melo chegou ao Amapá em 1941. Nesses tempos, o Amapá ainda pertencia ao estado do Pará. Com a alteração que promoveu o Amapá à condição de território federal, (1943) foi criada a Guarda Territorial, polícia específica para os territórios federais. Mário Melo foi um dos seus integrantes pioneiros.

Mário Melo ficou na Guarda Territorial até 1951, quando, por motivos políticos, foi exonerado do Serviço Público. No período de 1951 a 1962 desempenhou várias atividades para garantir a sobrevivência. Aprendiz autodidata de violão, foi aluno do

Mestre Oscar Santos, com quem aprendeu a tocar vários instrumentos de sopro, leitura e escrita de partituras. Em 1962, houve a promoção de um novo enquadramento pelo Governo Federal que permitiu o seu regresso à Guarda Territorial, só que dessa vez já na condição de integrante da banda musical da corporação.

Ressalta-se que há nesse período histórico uma grande importância das bandas como ambiente de aprendizagem musical e, dentro desse aspecto, com relação ao Amapá, uma proximidade entre essas instituições, seus regentes e Mestre Oscar Santos. Essa constatação se dá por força da presença de Oscar Santos nos processos formativos de grande parte desses regentes. Essas conexões é que nos levam a percepção de uma grande intimidade entre a história da educação musical no Amapá e a história desse educador pioneiro. Sua biografia foi organizada por sua neta, Lúcia Uchôa, e publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá, em parceria com a Editora Luneta na coleção *Mestres da Música*, em 2019, por uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Macapá.

Nesse sentido, é importante destacar que o fato de sua biografia estar registrada é de suma importância, posto que carrega consigo boa parte da história de muitos outros educadores, ou simplesmente músicos executantes que tiveram a oportunidade de acessar os conhecimentos da arte musical seguindo a batuta do mestre Oscar Santos. Para Uchoa (2019), em caráter oficial, o registro da história da música no estado do Amapá começa com presença de Mestre Oscar Santos. De acordo com essa autora, essa afirmação se justifica pelo trabalho de educação musical que ele desenvolveu através da prática de bandas, que envolve a formação de vários músicos e alguns dos grandes educadores musicais que, ao longo da história, se tornaram bastante conhecidos.

Mestre Oscar Santos nasceu no município de Abaetetuba, estado do Pará, em 29 de dezembro de 1905. Seu primeiro instrumento musical foi o bombardino, que faz parte do naipe de instrumentos mais graves de uma banda de música, mas, no decorrer de sua carreira, aprendeu a tocar vários outros instrumentos. Enquanto educador musical, desenvolveu suas atividades em vários municípios paraenses, entre eles estão: Breves, Igarapé Miri, Chaves, Viçosa, Afuá, Soure, Salvaterra e na capital Belém do Pará (UCHOA, 2019).

Por onde passava, ia criando bandas e deixando como legado muitos músicos

formados. Conforme Uchoa (2019), Mestre Oscar era autodidata, situação que só foi alterada em 19 de abril de 1965, quando, após ser submetido a extensa avaliação, recebeu do Conservatório de Música do Rio de Janeiro o grau Técnico em Teoria Musical. Devidamente graduado, atuou como professor de Educação Musical, disciplina essa que fazia parte do currículo do único Curso de Magistério do Instituto de Educação do Território Federal do Amapá.

Oscar Santos veio para o Amapá em 1944, convidado para tocar na festividade do Círio de Nazaré. Em seguida, foi convidado por Eliezer Levy, Prefeito nomeado da cidade de Macapá, para tocar o primeiro grito de carnaval no dia 20 de janeiro daquele ano. Segundo Uchoa (2003), agradou tanto que foi convidado para tocar na festa de posse do primeiro Governador do Território Federal do Amapá, o Capitão Janary Gentil Nunes, no dia 25 de janeiro de 1944. Nesse mesmo dia, foi convidado pelo recém-empossado Governador para dar aulas de música na capital, Macapá; aceitou o convite e, em pouco tempo, adotou essa terra como residência definitiva.

Quanto a sua metodologia de ensino, Uchoa (2003) explica que o Mestre Oscar utilizava o ABC musical e o método Bona para trabalhar leitura e solfejo com os seus alunos, métodos esses que eram complementados com severa cobrança de resultados pelo regente. Segundo Uchoa (2003), só passava adiante quem demonstrava segurança e clareza nas respostas. Quando os alunos dominavam solfejo e leitura rítmica é que era iniciada a prática instrumental. Inicialmente, passavam a executar a escala da tonalidade de cada instrumento, depois treinavam a partir de exercícios criados pelo próprio Mestre Oscar, segundo as dificuldades de cada um e, posteriormente, iniciavam a execução de arranjos simplificados compostos pelo Mestre especialmente para essa fase. Dessa forma, aos poucos iam aprendendo a tocar. Já os alunos de acordeom usavam os métodos de Mário Mascarenhas e Alencar Terra.

No que diz respeito às suas obras, entre muitas importantes deixadas por Mestre Oscar, destacam-se especialmente duas, segundo Uchoa (2003): a primeira é o hino a Nossa Senhora da Conceição, composto em parceria com Bruno Menezes em 1930, intitulado *Mater Puríssima* e até hoje cantado em Abaetetuba como o hino oficial da Santa; a segunda obra é a Canção do Amapá, composição feita em parceria com o Promotor de Justiça Joaquim Gomes Diniz em 1944.

Mestre Oscar faleceu no dia 20 de março de 1976 e foi sepultado no Cemitério

Nossa Senhora da Conceição, em Macapá. Contudo, seu legado vive através de Joaquim França, regente da Orquestra Filarmônica de Brasília, José Carmo Freitas, Vulgo Nambú, que foi maestro da Banda de Música da Polícia Militar, além de outros artistas que fizeram história na música da Amazônia como: Aimoré Batista, mais conhecido como Aimorezinho e Sebastião Mont'Alverne (Ambos já falecidos), assim como também o grande violonista e professor Nonato Leal.

Nivito Guedes, cantor e compositor amapaense, revela ter uma relação de, no mínimo, 30 amigos que estudaram na Escola de Música Oscar Santos. Inclusos nessa lista estão, além do próprio cantor, seu pai, o Violinista Hernani Vitor Guedes e sua mãe, dona Marli Guedes. Sinalizando, naquele tempo, uma conduta diferenciada de respeito às questões de gênero, Mestre Oscar Santos também:

Formou um Conjunto Feminino só de acordeons e percussão, o qual fazia o maior sucesso por onde se apresentava. Programava também excursões com seus alunos, pelos municípios e localidades vizinhas, pertencentes ao Amapá e ao Pará. (UCHOA, 2003, p. 88)

As pessoas citadas anteriormente são apenas de alguns dos nomes dentre os muitos que tiveram a honra de estudar com o Mestre Oscar Santos. Contudo, faremos aqui um destaque a dois pioneiros que se relacionaram cada um à sua maneira com Mestre Oscar: o primeiro deles é o Professor Nonato Leal, já mencionado por Uchoa (2003). O segundo é o Professor Tiago, que também teve sua biografia publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá, em parceria com a Luneta Comunicação e Editora, na coleção *Mestres da Música* (2019). Tal destaque se dá pela percepção de importância que esses educadores, possivelmente junto com outros dos quais não tivemos acesso às informações, tiveram no processo de construção da sociedade amapaense.

Segundo Carmo (2019), Raimundo Nonato Barros Leal nasceu em 23 de julho de 1927. Natural da cidade de Vigia no estado do Pará, aprendeu a tocar violino com o pai aos oito anos. Só algum tempo depois se interessou pelo violão, instrumento que aprendeu como autodidata, mas também foi aprendendo ao longo de sua trajetória a tocar outros instrumentos como: bandolim, cavaquinho, viola sertaneja e banjo.

Essa iniciativa eclética de domínio de vários instrumentos, posteriormente, foi criticada por Aluizio Bevilacqua, violonista que lhe transmitiu os primeiros ensinamentos de violão clássico. De acordo com Carmo (2019), Bevilacqua o orientou

a deixar de lado os outros instrumentos e se dedicar inteiramente ao violão, conselho que foi seguido por Nonato Leal e lhe garantiu o grande desempenho hoje tão reconhecido nesse instrumento.

Carmo (2019) revela que, somente em 2 de março de 1952, aos 25 anos, Nonato Leal chegou em Macapá. O que seria apenas uma visita ao irmão que já morava na capital amapaense, acabou por se tornar o início de sua mudança definitiva, já que hoje, as proximidades de completar 95 anos, assume o Amapá como sua terra, lugar onde construiu sua história, criou seus seis filhos, sendo três homens e três mulheres. Destes, apenas Venilton e Vanildon Leal seguiram a carreira de músico.

Ainda de acordo com esse autor, Nonato Leal recusou um convite de Elza Kohler, então diretora do Conservatório de Música do Território Federal do Amapá, para assumir a cadeira de primeiro professor de violão. A recusa foi justificada por sua falta de conhecimento teórico, mas teve como retorno o conselho da diretora para que ele procurasse Mestre Oscar Santos para resolver a questão do aprendizado em teoria musical. Ele assim o fez e, em 1970, já de posse dos conhecimentos adquiridos, se tornou professor de violão no conservatório, onde atuou até 1988, quando se aposentou.

Dos antigos pioneiros, Nonato Leal é um dos poucos ainda vivo e plenamente lúcido. Ainda faz apresentações musicais com o seu violão e recebe com muita alegria os amigos que o visitam. Dos tempos no Conservatório, professor Nonato formou alguns de seus alunos que hoje são professores daquela instituição. Na Universidade do Estado do Amapá, (UEAP), alguns violonistas que estudaram com ele se juntaram a outros admiradores do seu talento e formaram a Orquestra de Violões Nonato Leal. Uma justa homenagem à sua trajetória como educador musical e à maravilhosa obra composta por ele ao longo da vida.

A seguir, faremos uma pequena imersão no segundo e último destaque desses educadores pioneiros que foi Professor Tiago. Assim, fechamos um simbólico ciclo de referências ao pioneirismo na Educação Musical no Amapá que vem desde o período de província do Pará, passando pelo período territorial até os dias atuais, já na categoria de Estado.

Segundo o texto publicado na coletânea literária *Mestres da música*, Francisco Fernandes da Silva é natural do Município de Óbidos no estado do Pará. Nascido em

20 de janeiro de 1924, passou boa parte de sua infância e adolescência em seu lugar de origem, mas ainda muito jovem perdeu a mãe e todos os irmãos em uma epidemia de malária que afetou aquela região. Restaram só ele e seu pai, com quem conviveu por alguns anos desenvolvendo atividades agrícolas de roça até seus 18 anos, quando então também o perdeu, restando apenas ele, o único membro de toda a sua família (MACAPÁ, 2019b).

Francisco então se mudou para Porto Velho-RO, onde foi acolhido por uma família evangélica daquela região. Ali começou seu aprendizado de violão e, empolgado com o que aprendia, resolveu ir mais a fundo, aprendendo também a ler e escrever partitura e, posteriormente, vários instrumentos de sopro. Por ser muito disciplinado e dono de um ouvido absoluto, aprendia com facilidade tudo que lhe era ensinado.

O desempenho extraordinário nos instrumentos que aprendia o levou a fazer parte de uma companhia circense que passou pela cidade. Com essa companhia, viajou por quase todo o Brasil e alguns países da América do Sul, até que sofreu um acidente de trapézio, ficando entre a vida e a morte. Ficou em coma por vários dias e, segundo o próprio artista, em seu estado de inconsciência, fez um pacto com Deus, o qual se comprometia a largar tudo e se dedicar apenas à obra de Deus, caso viesse a se recuperar (MACAPÁ, 2019b).

Após fazer esse pacto, Francisco entrou em rápido processo de recuperação e, em pouco tempo, saiu do coma. Ele então passou a cumprir com sua promessa, destinando todos os seus esforços para a igreja Assembleia de Deus em Belém do Pará, onde foi morar. Lá ele também foi servir ao exército brasileiro, como membro da banda de música, onde ficou por aproximadamente dez anos.

Depois desse período, se mudou para o estado do Amapá, indo morar em Serra do Navio, onde trabalhou na Indústria e Comércio de Minérios S.A., comumente conhecida por ICOMI. Dividia seu tempo entre o trabalho na empresa e as aulas de música que, gratuitamente, dava à população daquele lugar. Por conta de um hino que ele gostava muito de tocar, o qual tinha uma frase que dizia, “[...] chega Tiago me ajuda remar [...]” em referência a uma passagem bíblica, ele acabou recebendo a alcunha de Tiago que de tão marcante, acabou se incorporando ao seu nome. Assim, Francisco Fernandes da Silva passou a se chamar simplesmente, professor Tiago (MACAPÁ, 2019b).

Diferente dos outros educadores musicais já citados, Professor Tiago não foi um dos alunos de Mestre Oscar Santos, mas mantinha com ele uma estreita relação de amizade. Dessa forma, as trocas de experiências e de gentilezas em relação às atividades didáticas eram constantes.

Resignado à sua fé cristã, Tiago foi um homem dedicado à sua religião e à música. Maestro de muitas bandas e corais, trabalhava em até três turnos, lecionando em diversas escolas em Macapá e nos municípios próximos, onde formou uma geração de músicos. (MACAPÁ, 2019b, p. 37)

Apesar da religiosidade, professor Tiago não vivia isolado, muito pelo contrário, mantinha sempre aquecidas as suas relações de amizade:

Contemporâneo e muito amigo do músico Oscar Santos, costumavam se encontrar para tocar juntos, os únicos professores de música da região naquela época. Por causa da sua opção religiosa, prof. Tiago não tocava na noite. Assim, o momento dele se encontrar com seus amigos para tocar era durante o dia. Rodas de choro com artistas do naipe de Lolito do Bandolim, Amilar Brenha e Noé Sete Cordas eram comuns, em tardes agradabilíssimas que marcaram a história de Macapá. (MACAPÁ, 2019b, p. 37)

Professor Tiago faleceu em 20 de junho de 2009, em decorrência de complicações de um atropelamento que sofreu em sua bicicleta em 1993. Desde o acidente, seu estado de saúde nunca mais foi o mesmo e foi se agravando com o passar do tempo, até culminar em sua morte. O pioneiro deixou oito filhos: Rutilene do Nascimento Reis, Fineias Reis da Silva, Messias Reis da Silva, Rizia Reis da Silva, Miquéias Reis da Silva, Elias Reis da Silva, Isabel Reis da Silva, Luzia Reis da Silva. Desses, Fineias, Miqueias e Elias seguiram a carreira musical.

Depois de trazer todas essas informações sobre os educadores musicais, resta fazer referência ao único espaço dedicado à educação musical no Amapá, desde seu período de província até o mais recente, quando tivemos o surgimento de outras instituições de ensino, também dedicadas a música. Uchoa (2003) revela que no dia 25 de janeiro de 1952, Mestre Oscar Santos foi convidado a participar da programação solene de inauguração do Conservatório Amapaense de Música, já na condição de integrante do primeiro corpo docente daquela instituição de ensino, mas permaneceu por pouco tempo. Mestre Oscar recebeu a incumbência de ministrar as disciplinas, teoria musical, solfejo e harmonia elementar, mas não se adaptou às normas do

conservatório e pediu exoneração do cargo.

Criado pelo Decreto n. 124, de 25 de janeiro de 1952, o Conservatório Amapaense de Música percorreu uma interessante trajetória até os dias atuais. Conforme Andrade, Nery e Amaral (2017, p. 3):

A intensificação da vida urbana, verificada a partir da instauração do Regime Republicano no Brasil, ocasionou o estabelecimento de um campo profissional mais promissor para os músicos formados em conservatórios e institutos profissionalizantes, dando margem à abertura de diversas escolas dessa categoria nas principais cidades do Brasil.

Estima-se que essa tenha sido a possível motivação do ponto de vista político para a criação da instituição local. O Amapá, nessa época, vivia ainda o processo de atualização de seu novo *status* de território federal, sob a administração do Governador Janary Gentil Nunes, militar carioca indicado pelo Governo Federal para governar o novo Território, Janary parecia ter a salutar intenção de modernizar a sociedade local, aproximando-a culturalmente do modelo de sociedade do Rio de Janeiro, o que incluía possibilitar o acesso a esse aparelho artístico de cunho formativo.

Por outro lado, iniciativas de educação musical conduzidas por educadores, como Mestre Oscar Santos, já gozavam de certo reconhecimento popular. Nesse sentido, é possível deduzir que a criação do Conservatório cumpriria um importante papel no sentido de dar legitimidade, do ponto de vista oficial, para os processos educativos de iniciativa popular. A presença de Mestre Oscar Santos como integrante do primeiro corpo docente é um forte indicativo nessa direção.

É justo ressaltar o importante papel desempenhado pela instituição no decorrer de sua história, cumprindo com seus objetivos iniciais que eram de formar e difundir a cultura musical na comunidade local. Contudo, não se pode deixar de observar a rigidez metodológica inicial que só permitia o ensino erudito e clássico. De acordo com o histórico oficial fornecido pela própria instituição, não era permitido nem aos professores e nem aos alunos executar nos instrumentos da casa outro estilo musical que não esses.

Essa é uma característica, a meu ver, bastante classista. Ao se descolar da cultura popular, certamente, a escola também se distanciava da clientela emanada

desse nicho social. Essa era de fato a impressão passada para a sociedade. Quando comecei a aprender tocar violão, meu sonho era um dia estudar no conservatório, mas nunca tentei me matricular porque achava que não um espaço condizente com a minha condição social.

As vagas eram sempre muito reduzidas e eram ocupadas pelos filhos de uma refração da sociedade amapaense que considerávamos mais nobre. Eram descendentes de funcionários públicos, espaço para poucos à época, ou das famílias que dominavam o comércio. Para mim, cujo pai vendia laranjinha nas ruas, aquele era um universo muito distante. Contudo, com o passar do tempo, essa realidade foi mudando, lentamente, mas de maneira contínua.

Em 28 de março de 1983, através da Portaria nº 0139/1983, da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), o Conservatório Amapaense de Música passou por duas alterações conjuntas: a primeira diz respeito ao *status* de Conservatório para Escola e a segunda está relacionada a mudança de nome de Conservatório Amapaense de Música para Escola de Música Walquíria Lima. Em 02 de outubro de 2007, a instituição passou por mais um processo de mudança. Através da Lei estadual n. 1.125/2007 que traz a seguinte redação em seu: “Art. 1º. A Escola de Música Walquíria Lima fica transformada em Centro de Educação Profissional de Música Walquíria Lima” [CEPMWL] (AMAPÁ, 2007, p. 1). A lei ainda traz mais dois artigos que achamos pertinentes porque explicitam os motivos da ação legal.

Art. 2º. Fica autorizado o reconhecimento do Centro de Educação Profissional de Música Walquíria Lima, como instituição pública de formação profissionalizante em música.

Art. 3º. A transformação em Centro de Educação Profissional atenderá às exigências legais a fim de ser concedido diploma de formação reconhecido pelo Ministério de Educação e Cultura. (AMAPÁ, 2007, p. 1)

Essa última medida administrativa, materializada através de lei, resulta exatamente dessa necessidade de reconhecimento oficial dos cursos técnicos profissionalizantes ofertados pela instituição. Ressalta-se que, hoje, a instituição está dotada de quadro docente e de boa infraestrutura, oferecendo habilitação técnica musical através dos cursos de Canto Lírico, Regência, Piano, Flauta doce, Violão popular, Violão erudito, Violino, Contrabaixo elétrico, Clarinete, Saxofone e Trompete. Contudo, essa questão está pacificada a partir de autorização conferida pelo CEE/AP,

órgão a quem cabe a competência para dirimir tais situações.

Essa contextualização histórica, desde as primeiras iniciativas mais conhecidas de implementação de algum processo de educação musical, nos permite identificar a dimensão dos feitos de importantes artistas nesse processo. Para levar adiante o ensino da música, à custa de grandes dificuldades, houve muita boa vontade e, sobretudo, amor pela arte de viver e ensinar música. Essas iniciativas construíram uma ponte para o presente, mas no presente, a realidade ainda é de luta pela garantia dos direitos básicos a uma educação de qualidade.

Buscamos, historicamente, evidenciar a presença da educação musical na sociedade amapaense, entendendo que esse processo se deu mais a partir da força de vontade dos educadores musicais aqui elencados do que por atuação formal da gestão pública, embora ela tenha contribuído de maneira significativa em determinados momentos. Contudo, o que nos parece, é que esse foi um período muito fértil para as atividades de educação musical. Havia grandes educadores, intencionalidades positivas das autoridades constituídas e bastante interesse dos educandos.

Faltou para a época, em nossa percepção, a instituição de mecanismos de universalização do processo educativo em tela. Os conservatórios musicais não eram modelos de escolas que atendessem todas as classes. Tendo em vista que um dos maiores avanços registrados para esta prática foi a construção de uma escola dessa natureza, resta o entendimento de que essa modalidade educativa, do ponto de vista formal, foi muito restrita. É nesse aspecto que a promulgação de leis como a 11.769/2008 geram tantas expectativas, pela possibilidade de universalização de uma política pública que se entende como importante para a formação humana integral.

Buscamos trazer, nesta seção, apontamentos sobre a implementação do ensino de música na Educação Básica Brasileira, no âmbito das legislações e da presença do tema no contexto histórico das políticas educacionais do país. Alimentamo-nos do pensamento de Sobreira (2008, p. 49), quando diz que:

Mudar a concepção da música como atividade periférica demanda esforço dos educadores musicais, mas sem resolvermos esse problema não podemos acreditar que a obrigatoriedade do ensino de música tenha efeitos positivos.

Na próxima seção, discutiremos esse tema no âmbito das suas implicações para formação humana e suas relações com a formação e o trabalho docente.

3 MÚSICA, FORMAÇÃO HUMANA E TRABALHO DOCENTE

A música é composta de vários elementos, todos presentes na natureza e acessíveis ao ser humano a partir de sua capacidade natural de conexão com eles. Contudo, em nossa percepção, três desses elementos se destacam como a base na construção das especificidades dessa arte. O som, o silêncio e o ritmo. Esses três, quando combinados, exercem sobre as mentes e os corpos humanos uma influência bastante intensa. “Dotada de ritmo, a música possibilita alterações consideráveis do ritmo interno dos organismos, portanto, podemos afirmar, com segurança, que a música é capaz de modificar o funcionamento corporal do homem (BRAZ; LIMA, 2021, p. 186).

Explicamos o que chamamos de capacidade natural de conexão dos humanos com os elementos constitutivos da música a partir do que consideramos como o primeiro contato. A ciência tem se posicionado ao longo da história humana sobre as experiências sensoriais intrauterinas. Contudo, de acordo com Jaber (2013), até 1970 se idealizava o útero como um lugar silencioso e a vida do feto completamente desconectada das sensações internas e externas.

Com o advento da medicina fetal, ainda segundo Jaber (2013, p. 17), essa concepção mudou muito:

[...] a pesquisa experimental tem demonstrado que o período pré-natal não é vazio, mas rico em experiências, e que essas experiências vivenciadas pelo feto constituem fonte importante de dados sobre o bebê, não podendo ser ignoradas.

O útero é, portanto, o lugar onde o feto, dentro das suas condições ambientais, tem contato com os sons emanados pelo corpo materno, no qual as funções cardíacas em seu pulsar constante, a sonoridade do fluxo sanguíneo da mãe e do próprio feto, se qualificam, na nossa percepção, como a primeira experiência sonora e, de certa forma, também musical.

Tendo em vista que a base dessa experiência se caracteriza, sobretudo, pelo pulso, ou seja, ritmo, pode-se dizer que se trata de uma experiência vital e de longa permanência, posto que o pulso se estabelece como o mecanismo de identificação das funções vitais. Dessa forma, isso demarca o início da existência da vida e, quando silenciosa, também determina o seu final. Ao longo da vida, o pulso informa sobre o

estado de funcionamento do corpo humano. Suas alterações demonstram mudanças físicas e psíquicas, como um mapeamento do estado físico e emocional dos sujeitos.

A música contém bases de ação subjetivas que auxiliam os indivíduos a se reencontrarem com a sua essência psíquica, suas emoções, sem que para isso tenham que recorrer à linguagem verbal. As representações provindas da música não precisam ser explicadas, avaliadas, julgadas, elas simplesmente existem e produzem no indivíduo a 'catarse' necessária à liberação das emoções. (BRAZ; LIMA, 2021, p. 186)

Essas autoras nos proporcionam a possibilidade de pensarmos sobre a necessidade do reencontro no mundo externo com as primeiras experiências intrauterinas. As conexões sonoras estabelecidas ainda no ventre materno se tornam referências para os novos contatos no novo ambiente que se faz conhecer a partir do nascimento, assim como para as relações sociais que se constituem a partir de então. "São comuns na psicologia e na medicina, os estudos que analisam os movimentos do cérebro ao receber um estímulo musical, a relação da música com a afetividade, com a subjetividade e a sensibilidade" (BRAZ; LIMA, 2021, p. 186).

Tais inferências nos remetem às reações comuns dos humanos ao ouvirem música. É muito natural se perceber movimentos que podem ser considerados involuntários, como bater os pés inadvertidamente seguindo a pulsação de uma música, cantarolar baixinho ou assoviar a melodia que soa agradável aos ouvidos ou até mesmo movimentos de dança, o corpo inteiro reagindo de alguma forma à sonoridade que aguça algum sentimento oculto e que, geralmente, está vinculado ao prazer.

Outra questão que consideramos bastante provocativa, sem entrar em profunda discussão filosófica, mas tratando apenas como uma provocação interessante em relação à compreensão de alguns questionamentos é a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1994). Ela traz algumas luzes sobre questões como os dons artísticos ou aptidões em outras áreas, que parecem se destacar em alguns humanos mais do que em outros.

Contra-pondo-se à clássica ideia de hereditariedade da inteligência e de que ela só poderia ser medida através do Q.I. (coeficiente de inteligência), Gardner (1994), dedicou-se a estudar essa concepção estabelecida e constatou a existência de outros tipos de inteligências. Para esse pensador, cada ser humano é dotado de variados

níveis de diferentes tipos de inteligência, as quais ele identificou como: Verbal; Musical; Lógico/Matemática; Visual/Espacial; Corporal/Cinestésica; Interpessoal; Intrapessoal; Naturalista; Existencialista.

Segundo esse autor, todos os humanos são dotados dessas inteligências que se relacionam entre si, mas se manifestam de maneira diferente em cada ser, dependendo das características ambientais e genéticas. Nesse sentido, o processo de interrelação entre essas inteligências ou conjuntos delas pode se apresentar em diferentes combinações e em diferentes indivíduos. Alguns podem desenvolver combinações entre as inteligências Musical e Lógico/Matemática, ou Corporal/Cinestésica e Naturalista, ou ainda um número interessante de outras combinações.

Essa perspectiva de Gardner (1994) talvez possa explicar alguns casos de genialidades voltadas mais especificamente para algumas áreas do conhecimento, ou ainda, a questão das vocações. Se pararmos para pensar por apenas alguns segundos sobre tal questão, naturalmente lembraremos do caso de alguém próximo que parece haver nascido para desenvolver um tipo específico de tarefa. Em nossa volta, tem sempre alguém com inexplicável talento para a construção civil, seja para a docência, para a medicina, a música ou outros tipos de arte. Tais dotes parecem se estabelecer quase como uma extensão da personalidade dessas pessoas.

Para Gardner (1994), no entanto, essas possibilidades naturais de vinculação dos seres humanos a certas especificidades intelectuais podem ser estimuladas e, se assim o forem devidamente, podem ser ainda mais potencializadas. Essas inferências nos remetem às questões relacionadas a implementação da educação musical no currículo escolar, posto que a inteligência musical está entre as citadas pelo pensador. Nossa compreensão é que essa é uma área de conhecimento importante no processo de formação humana e que pode ser devidamente estimulada pela educação.

Essas são algumas das razões que nos levam a estranhar como pode a realidade escolar não conseguir enxergar a música como um elemento importante no processo de desenvolvimento intelectual humano? Como responder a recorrente pergunta: por que se deve ensinar música na escola? Poder-se-ia responder: pelos mesmos motivos que ensinamos matemática, geografia, língua portuguesa e outras disciplinas. Para que os sujeitos se reconheçam dentro da própria subjetividade que os qualifica como humanos, mas, sobretudo, para que sejam capazes de

problematizar essa subjetividade em sua totalidade para buscar compreendê-la em sua essência.

Braz e Lima (2021) entendem que o contato dos indivíduos com o ensino de música é capaz de despertar várias habilidades cognitivas, tais como: a físico-sinestesia, vinculada à capacidade de ascese da audição musical; a lógico-matemática; a motora; além da possibilidade de desenvolvimento das habilidades musicais em si, através do aprendizado de instrumentos ou do desenvolvimento do próprio canto. Segundo as autoras: “O trabalho musical intensifica o senso rítmico, o senso espacial, a escuta externa e interna dos indivíduos” (BRAZ; LIMA, 2021, p. 187).

Partimos dessas reflexões para justificar nossas inquietações quanto ao moroso processo de cumprimento da legislação atual que trata da introdução do ensino de música no currículo escolar, com um olhar especial para os acontecimentos relacionados ao estado do Amapá. Não se trata simplesmente de se discutir a negação da implementação da educação musical como política pública, tendo como fonte analítica a sua importância particular enquanto instrumento educativo, mas sim de questões mais abrangentes que envolvem a formação humana de aspecto integral. Entenda-se aqui a perspectiva de uma educação que se pretenda verdadeiramente libertadora em amplo aspecto e que extrapole a expectativa de processos educativos unilaterais cujos objetivos se fundam, basicamente, na qualificação de mão de obra e na formação para o trabalho.

Essa dimensão da formação humana contempla centralmente as necessidades do capital. Prepara mão de obra qualificada para manutenção da engrenagem do sistema, no qual, para Marx (2013), a força de trabalho das classes subalternas ocupa papel fundamentalmente decisivo, já que o capital não produz riqueza, só acumula. A riqueza, por sua vez, segundo Marx (2012), tem como fonte primária a natureza, que é alterada pela força do trabalho humano, processo esse que, em função da exploração pelo sistema capitalista, se torna o seu principal modo de produção.

O que discutimos, portanto, não é simplesmente a implementação de mais uma política educacional a partir de aspectos particulares de sua importância. Intenciona-se aqui pensar a possibilidade de uma educação de caráter abrangente, que tenha como centralidade o desenvolvimento integral do ser humano. Nesse contexto, educar significa proporcionar aos sujeitos plena capacidade de compreensão do seu lugar dentro da engrenagem social, dotando-os de repertório que os qualifique para

problematizá-la.

Na percepção de Caio Antunes (2018), a formação humana está ligada à materialidade da essência do ser, aquilo que faz dele o que verdadeiramente é. Esse princípio é também o que distancia os seres humanos dos outros animais e isso ocorre a partir da capacidade dos humanos de transformar a natureza em favor da sua existência. Esse agir sobre a natureza em causa própria, peculiaridade inerente, unicamente aos humanos, na perspectiva marxiana, entende-se como trabalho. Contudo, segundo Saviani (2007), o ser humano teve que aprender a desenvolver formas de adaptação da natureza para superar as dificuldades da sua subsistência. Nesse sentido, considerando que para esse autor a relação entre a existência humana e a transformação da natureza em benefício de sua sobrevivência é fundamento histórico-ontológico, a própria existência dos humanos como tais se desenvolve a partir da aprendizagem dos processos necessários de adaptação.

Ainda nessa perspectiva, Saviani (2007) afirma que, se a existência do homem não é naturalmente provida pela natureza, ele então:

[...] precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 157).

Dessa forma, historicamente falando, a expressão dos nossos dias “educação é vida”, e não preparação para a vida, está ontologicamente vinculada à existência humana como verdade prática (SAVIANI, 2007). Sendo a matéria prima que transforma o humano natural em sujeito histórico, o trabalho ocupa papel central na construção do tecido social e se estabelece, de acordo com Saviani ao prefaciar Caio Antunes (2018), como fator determinante do agir histórico que objetiva ultrapassar o aspecto social vigente pela modificação do modo de produção da totalidade da existência humana. Nesse escopo, o trabalho está na gênese da essência humana, na base de toda construção social como fio condutor de sua estrutura.

Vale ainda ressaltar que, para chegar ao prazer que o fato de ouvir música proporciona, assim como todos os seus efeitos causais, é necessário organizar a sonoridade que nos envolve a partir dos vários elementos que parecem desconectados. Juntar sons de origens e timbres diversos, para que façam sentido. A essa organização chamamos harmonização e o resultado dela é a música como a

conhecemos. Esse processo também significa agir sobre a natureza. Transforma-la para o nosso conforto. E, assim sendo, na nossa percepção, também se constitui como trabalho.

Por esses aspectos, entendemos que a escolarização tem papel crucial na formação dos sujeitos históricos. É nos processos formativos, incluindo todas as linguagens artísticas, que se pode despertar a consciência destes para que sejam elementos problematizadores do consenso estabelecido pelo sistema capitalista. Compreender a importância do trabalho na formação humana é iluminar os processos históricos de alienação dos sujeitos para a exploração consensual de sua força de trabalho dentro do modo de produção do sistema.

3.1 POR QUE ENSINAR MÚSICA?

Ensinar ou não música nas escolas é uma decisão que está intrinsecamente relacionada com a ação política, desde a articulação dos educadores musicais no processo de construção das propostas de leis, passando por todos os ritos constitucionais de aprovação e posterior implementação. Toda essa jornada se acerca de questionamentos e expectativas para os quais talvez não existam respostas prontas. Contudo, a relação dos humanos com essa arte parece se estabelecer sempre de maneira bastante íntima, por ser uma arte que tem como característica marcante tocar o emocional das pessoas.

A música se insere no debate sobre a formação do tecido social e a relação com o Estado, não apenas como elemento que emana da cultura de um povo e para ele retorna através de uma perspectiva recreativa e lúdica, mas como concepção formativa humana, como um elemento fortalecedor dos processos de construção de uma intelectualidade que se pretenda questionadora e emancipadora, que se manifeste como partícula importante na idealização e concretização da sociedade que se almeja.

Há uma música que ecoa nas ruas e se inscreve como o grito das favelas. Que debate as questões sociais e contesta as mazelas do modelo socioeconômico do sistema capitalista. Que confronta os modelos políticos e se manifesta como a voz do descontentamento e da necessidade, a voz da fome. É uma música que se manifesta como a voz da revolta e que não se cala diante do desmantelamento dos direitos

sociais. Que escancara as desigualdades de todas as formas que parecem incrustadas como tatuagem no tecido social brasileiro. A música que exige respeito e desfralda a bandeira do direito dos oprimidos, dos perseguidos, das vozes silenciadas.

Todavia, nesse mesmo contexto, há também uma música que se subscreve como a voz do mercado, que defende os interesses do capital e que se propõe como um anteparo a outra música supracitada. É a música que aliena, a que busca anestesiar o pensamento e o comportamento crítico. Ela geralmente traz uma mensagem que incentiva o uso de drogas legais e até mesmo ilegais, uma mensagem voltada para desconstrução do ser humano como ser social. Disfarçada de entretenimento, essa música deprecia a imagem da mulher, ri da miséria e da fome, banalizando questões importantes como a cidadania e a desigualdade social. É nessa perspectiva que Abreu e Duarte (2019, p. 30) entendem que:

[...] é preciso considerar que as práticas sociais relacionadas à música também estão inseridas nas contradições que marcam a sociedade capitalista, como a divisão social do trabalho, a mercantilização, os modismos etc. A educação musical na escola, quanto melhor seja sua qualidade, mais conflitos terão que enfrentar com o caráter profundamente alienante da cotidianidade capitalista contemporânea. Ensinar música é também parte da luta ideológica.

Durante os anos de privação de liberdade de expressão, imposta pela ditadura militar no Brasil, a música foi um dos caminhos encontrados por vários artistas para enviar as mensagens de enfrentamento ao regime ditador e as diversas mazelas sociais oriundas daquela gestão truculenta e conservadora. Trago aqui como exemplo um trecho da canção: Apesar de você (1970), de Francisco Buarque de Holanda, artisticamente conhecido como Chico Buarque, que diz:

Apesar de você amanhã há de ser outro dia. Inda pago pra ver o jardim florescer qual você não queria. Você vai se amargar vendo o dia raiar sem lhe pedir licença. E eu vou morrer de rir que esse dia há de vir antes do que você pensa.

A obra musical citada acima é um dos vários manifestos de uma geração que se viu de repente sufocada pelo Estado brasileiro, naquele momento representado politicamente pelo regime militar que tinha como características marcantes a revogação dos direitos civis e o silenciamento a qualquer preço das manifestações contrárias. Vale ressaltar que muitos desses intelectuais “orgânicos”, para citar

Gramsci, foram aprisionados e alguns até mesmo exilados fora do país.

Outra obra musical que merece destaque como mecanismo de discussão da sociedade é “Cidadão”, de autoria do compositor baiano Lúcio Barbosa. A canção foi composta na década de 1970 e interpretada por José Ramalho Neto, conhecido por Zé Ramalho, trazendo a seguinte mensagem:

Tá vendo aquele edifício moço? Ajudei a levantar, foi um tempo de aflição, era quatro condução, duas pra ir, duas pra voltar. Hoje depois dele pronto olho pra cima e fico tonto, mas me vem um cidadão e me diz desconfiado, tu tá aí admirado ou tá querendo roubar? Meu domingo tá perdido, vou pra casa entristecido, dá vontade de beber, e pra aumentar meu tédio eu nem posso olhar pro prédio que eu ajudei a fazer. (RAMALHO, 1992)

Essa obra musical faz uma leitura bastante reflexiva das desigualdades sociais que resultam da exploração do trabalho e da acumulação do sistema capitalista, além dos aspectos de discriminação, preconceito social e precarização do trabalho. Esses são elementos que apontam com firmeza para uma concepção da arte como um discurso de perspectiva emancipadora. Todavia, não se pode deixar de perceber o uso dessa arte também para fins de alienação político-social e mercadológicos. Esse é o caso de obras musicais que se destinam ao incentivo a violência, a prostituição, uso de bebidas alcoólicas, além da depreciação da imagem da mulher, entre outros aspectos.

Tais músicas também cumprem um importante papel do ponto de vista do sistema capitalista, pois desviam a atenção dos sujeitos de temas que lhes são vitais e criam uma bolha dentro da qual são sugestionados a focar em outras questões. Esse processo se dá no cotidiano da sociedade e tem como principal ferramenta de disseminação os *mass media* que, a serviço da indústria cultural e do capital, massificam essas “obras de arte” em larga escala, em um processo que pode ser caracterizado como um tipo de lavagem cerebral.

Para corroborar nossa argumentação, faz-se necessário explicitar que os *mass media* são instrumentos de comunicação de massa. Nesse caso:

Para os defensores desta teoria, se uma pessoa fosse apanhada nas garras dos mass media, essa pessoa perderia a sua individualidade e a sua vontade própria, submetendo-se facilmente às mensagens. Esta teoria defendia, assim, uma relação directa e causal entre a exposição às mensagens persuasivas e o comportamento, sendo a comunicação

humana entendida como um processo de reacção a um estímulo exterior. (COSTA, 2016, p. 37)

Dessa forma, passam as situações políticas absurdas que causam danos inimagináveis a essa sociedade que, anestesiada e distraída, se envolve com a mensagem subliminar e deixa passar. A exemplo do que diz a letra da música de Chico Buarque de Holanda (1984):

Dormia/A nossa pátria mãe tão distraída/Sem perceber que era subtraída/Em tenebrosas transações/Seus filhos/Erravam cegos pelo continente/Levavam pedras feito penitentes/Erguendo estranhas catedrais/E um dia, afinal/Tinham direito a uma alegria fugaz [...].

Exemplos como a letra da música Cobaia (2019): “Pego sua toalha/Pra quando você sair do banho/Posso ser a cobaia/Pra quando você fizer seus planos”, interpretada por Lauana Prado, ou ainda de Cerveja, cachaça e vinho (2015): “[...] mas e pra esquecer um grande amor e um carinho, vamos beber cerveja, cachaça e vinho. De hoje em diante eu vou curtir a minha vida, porque a bebida é minha melhor amiga”, interpretada por Euripinho Sollo, são duas amostras desta perspectiva de uso alienante da música.

A primeira idealiza a imagem de uma mulher, aparentemente desprovida de amor próprio, que se permite, de acordo com a letra da canção, ser passiva em um processo de submissão e de humilhação em prol de um mínimo de atenção. A segunda defende a opção da bebida como solução para situações emocionais provocadas pelo rompimento de um relacionamento. Duas situações muito presentes nesse estilo que se popularizou como a música de “sofrência”. Em nossa percepção duas possibilidades de levar os sujeitos envolvidos a um estágio de letargia ante à realidade que os cerca.

Todavia, vale lembrar que a música não está condicionada a sua inter-relação com um texto literário. Ela tem autonomia existencial e fala ao emocional dos seres humanos independentemente de estar atrelada a um texto. A música por si só estabelece com o mundo um processo de comunicação, mas o mesmo se pode dizer do texto literário. Desta forma, se subentende que ambas tocam o emocional dos sujeitos, cada uma a sua maneira e que juntas potencializam ainda mais essa comunicação, não havendo, portanto, como mensurar ou avaliar as diferentes propriedades provocativas de cada um desses instrumentos.

Nesta perspectiva questiona-se: pode haver diferentes interpretações de mensagens, possivelmente contidas em uma mesma obra lítero-musical, considerando essas diferentes potencialidades relatadas? Acreditamos ser possível, embora possa parecer pouco provável. Significa que uma pessoa, em função de profunda interação com determinado gênero musical, possa isolar um elemento do outro e filtrar apenas as emoções que a melodia e os arranjos musicais que a adornam lhe provocam. Ou ainda, que tal processo de filtragem possa ocorrer de maneira inversa. Convém neste caso, destacar que a letra transmite sua mensagem, na maioria dos casos, de maneira mais objetiva, enquanto a música desenvolve esse processo de maneira mais subjetiva.

No caso em tela, convém, ressaltar a inexistência da intenção de julgar a criatividade de qualquer artista. As análises aqui apresentadas pautam apenas as mensagens explicitadas nas obras em questão e procuram refletir acerca da sua contribuição, ou não, nos processos relacionados à formação humana integral. Não buscamos cercear a liberdade criativa, nem tampouco, construir qualquer tipo de barreira moralista. Entendemos que por ser subjetiva, a arte não se permite e nem deve ser julgada ou classificada. Todavia, não podemos negá-la como partícipe na formação intelectual humana e nesta perspectiva é necessário compreender quais concepções formativas se evidenciam nas diferentes produções artísticas.

Em nossa concepção, não existe música boa ou ruim, feia ou bonita. Existe apenas música e as diferentes mensagens que ela pode transmitir. Neste mesmo contexto, existe também o gosto musical. Este por sua vez, resulta de fatores vários e está intimamente atrelado a formação intelectual dos sujeitos. É nesta perspectiva que reside a nossa necessidade de refletir acerca da produção de conhecimento gerada a partir de tais conexões e as variáveis resultantes dessas interações.

Ainda nesta direção, entendemos que não existem artistas do bem e artistas do mal ou uma caricatura de mocinhos e bandidos. Existe a arte com toda a sua subjetividade e existem as conexões humanas com ela. Conexões estas que também são subjetivas. Portanto, ao analisarmos as interações dessas obras com os processos formativos em uma concepção de formação integral humana, buscamos construir pontes e não muros.

Os exemplos citados trazem aspectos das relações dos seres humanos, mas especificamente os que povoam o Brasil com essa arte tão ligada ao emocional dos

sujeitos e buscam elaborar um perfil da sua possível potencialidade enquanto objeto de capacidade formativa. As análises aqui colocadas partem de experiências próprias nossas, a partir de leituras das obras em tela, objetivando compreender melhor essas relações. Portanto, não se constituem como um veredito e sim como portas abertas para discussões de maior profundidade com as intencionalidades mais profícuas possíveis.

Pelo exposto, entendemos que discutir a implementação do ensino de música na educação básica brasileira não é uma tarefa que deva ficar meramente circunscrita às expectativas e às lutas de alguns grupos de sujeitos. É preciso compreender que a mobilização dos educadores iniciada em 2006 culminou na publicação de leis que alteraram a LDB 9.394/1996. Por sua vez, essa alteração influenciou os debates do processo de elaboração da BNCC e ela, por sua vez, mesmo não sendo o que se espera de fato, estabeleceu nova interpretação do currículo escolar. O currículo, no que lhe concerne, determina as concepções formativas de toda a sociedade.

Entendemos que o debate deve se estabelecer no âmbito do tecido social, no todo dos sujeitos que serão afetados, de uma maneira ou de outra, pelas circunstâncias constituídas. O acesso à educação musical a partir da perspectiva da obrigatoriedade legal se constitui como direito cidadão, mas se consolida de fato dentro da concepção de cidadania? Torna-se de fato universal, dentro do contexto social em que se insere, ou se constrói sobre os escombros dos direitos de outros?

Essas inquietações não objetivam obstaculizar o processo em curso, mas refletir sobre questões que podem estar na gênese das dificuldades de concretizações de políticas públicas, cujos efeitos podem ser salutares para o todo social. Busquemos então construir alguns raciocínios sobre um dos principais obstáculos no caminho da tão sonhada implementação do ensino de música; quando a Lei 11.769/2008 foi aprovada, foi instituído um prazo de três anos para os Estados resolverem a carência relacionada a formação de docentes para suprir a demanda gerada. Não teria sido mais simples resolver primeiro a questão da formação?

Com relação a carência de três anos, a maioria das graduações de qualidade são de quatro anos. Já de início esse seria um complicador. Por outro lado, a quem caberia ofertar os cursos da licenciatura em questão? No Estado do Amapá, até o presente, não estão contemplados na Universidade Federal do Amapá os cursos de Licenciatura em Música e nem de Licenciatura em Dança. Importa refletir que se trata

de atender o que demandam Leis que estão na mesma esfera de poder. Por outro lado, a Universidade estadual do Amapá, que já oferta a Licenciatura em Música desde 2015 formou, até a presente data, apenas (13) professores e não oferta o curso de Licenciatura em Dança. Isso naturalmente não impede a realização de concurso público e a contratação de profissionais, se aprovados, de outras unidades da federação, mas, se até o presente momento não houve iniciativas concretas visando resolver a carência de formação local, imagina-se que menos ainda haverá de realização de certames dessa natureza.

Essas reflexões são provocações que nos despertam para a busca do sentido daquilo que nos é importante, das portas que precisam ser abertas e as mensagens que podem ser reveladas quando as abrimos. Assim, nesta seção, buscaremos aprofundar as discussões a partir de três eixos. 1. a formação docente no contexto da implementação do ensino de música; 2. concepções sobre o ensino de música na formação humana – entre interesses do capital e da formação humana; 3. a configuração do trabalho docente na atualidade, as particularidades do professor de artes e possíveis implicações da obrigatoriedade do ensino de música. Esses eixos serão desenvolvidos considerando o aporte teórico que orienta nossa pesquisa, a análise das leis e das resoluções que as regulamentam, da BNCC e do RCA.

3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO NEOLIBERAL E AS IMPLICAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA

Não se pode negar que a formação docente ocupa, nos últimos tempos, certa centralidade nos debates que envolvem a educação pelo mundo. Entende-se que não poderia ser diferente, já que, ao longo de boa parte da história humana, se transferiu para cadeira professoral a responsabilidade pelo desenvolvimento intelectual dos sujeitos, e, portanto, das próprias sociedades onde eles se inserem.

Contudo, historicamente, esses processos educativos estão ligados ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho, mimetizadas de interesses do trabalhador, prospectando uma realidade na qual o mercado de trabalho se constitui como salvaguarda do desenvolvimento desses. No entanto, vale ressaltar que o sistema exige do trabalhador a qualificação para o bom atendimento de suas demandas de produção e que também interfere nos seus processos de formação, ou seja, é o mercado intermediando a formação daqueles que preparam os sujeitos que

azeitam as engrenagens do modo de produção capitalista.

Kuenzer (2021), alerta que é fundamental compreender a combinação que existe entre os organismos internacionais na produção capitalista, na qual eles procuram interferir na oferta de conhecimento para a classe trabalhadora. Processo esse que resulta em saber aligeirado, superficial e desprovido de capacidade crítica, construindo uma barreira entre os trabalhadores e os conhecimentos acumulados pela humanidade. Dessa forma, impedindo que eles sejam capazes de problematizar suas próprias condições na relação com o mundo do trabalho.

Essa autora nos proporciona elementos pra refletir não somente acerca das questões que envolvem o trabalho como princípio educativo, mas também para projetarmos encaminhamentos em relação à construção de uma agenda social, a partir de respostas para questionamentos como: Quem está por trás do atual modelo de formação? O que está por trás da BNCC, da BNCF, do PIBID, da Residência Pedagógica, do Proeja? De acordo com Kuenzer (2021), precisamos analisar as narrativas que estão postas em tais documentos para que possamos perceber as armadilhas que conduzem a uma interpretação das concepções formativas apresentadas como sendo as melhores para o desenvolvimento da classe trabalhadora.

Nesse sentido, vale ressaltar, também, as reflexões de André (2010), no que se refere as pesquisas no âmbito da formação de professores, campo no qual se subscrevem as preocupações de Kuenzer (2021), relatadas acima. Para André (2010), é importante investigar os sentimentos e fazeres docentes, mas, sobretudo, é necessário intercambiar essas questões com os processos formativos e os seus efeitos na sala de aula, estabelecendo uma relação dialética entre esses processos.

Ainda segundo a autora, não basta:

[...] fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, as circunstâncias em que foram produzidas e as medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência (ANDRÉ, 2010, p.176).

Ela ainda alerta para a alteração do foco das investigações de muitos pesquisadores, desviando-se dos cursos de formação e direcionando-se aos professores. O que segundo ela pode reforçar as narrativas midiáticas que colocam o

professor como responsável direto pelo fracasso ou sucesso da educação.

Para André (2010, p. 177): “[...] ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI”. Questão que certamente perpassa por compreendermos as interfaces destacadas por Kuenzer (2021), entre o Estado, a educação e a agenda de organismos internacionais, através de ferramentas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além da participação do Banco Mundial que, através de financiamento do Estado, exerce grande influência nas suas tomadas de decisão.

Todas essas interferências e ações dos organismos internacionais (OI), visam o controle e avaliação dos sistemas educacionais, o enfraquecimento da escola pública e o fortalecimento da iniciativa privada dentro do universo da educação. Nessa perspectiva, o professor, na percepção dos OI, se destaca como o fio condutor para a implementação e legitimação desse modelo político ideológico.

As interfaces entre o público e o privado, segundo Evangelista, Fieira e Titton (2019), se materializam claramente a partir da presença de intelectuais orgânicos da social-democracia brasileira, no âmbito das duas esferas. É importante ressaltar que as proposições para o desenvolvimento da educação no Brasil passam, irrevogavelmente, pelos órgãos públicos, cuja representação está sob a égide desses intelectuais que, por sua vez, estão organicamente ligados aos aparelhos hegemônicos internacionais.

Esses intelectuais orgânicos estão no controle dos conselhos de educação, das secretarias e de vários mecanismos da administração pública ligados a educação, traficando influências e consolidando, passo a passo, os interesses do sistema capitalista e da lógica neoliberal. É nesse contexto, particularmente no Brasil, que nasce e se responde à pergunta: quem educa o educador?

De acordo com Evangelista, Fieira e Titton (2019), quem cumpre esse papel formativo relacionado ao educador é a própria burguesia, em um contexto de classes, na qual os educandos são os sujeitos que compõem a classe trabalhadora. Dentro dessa lógica, o capital propõe diversas redefinições, como a dos sistemas de ensino, da escola do professor e, até mesmo, do próprio conceito de conhecimento.

Laval (2004) também evidencia traços profundos dessa interligação entre os

processos formativos e o grande capital, quando ressalta a estratégia das campanhas publicitárias dentro dos espaços escolares, classificadas por ele como uma espécie de apropriação mercadológica da educação. Ele também apresenta indicativos robustos dessa tendência, revelando exemplos de escolas da França e Estados Unidos, onde se registra a presença de propaganda de empresas como Coca-Cola® e *McDonald's*® nos ônibus escolares.

De acordo com esse autor, na relação de proximidade cada vez maior com as escolas, o interesse das empresas não é a privatização total, mas sim a modelagem da estrutura escolar alinhada ao feitiço empresarial. A escola, na perspectiva de Laval (2004), está inserida em um processo de disputa de classes. Nessa perspectiva,

[...] ela aparece como uma megamáquina social comandada de cima por um "centro organizador" poderoso diretivo, ele mesmo pilotado por estruturas internacionais intergovernamentais definindo de maneira muito uniforme a "critérios de comparação", as "boas práticas" gerenciais pedagógicas, os "bons conteúdos" correspondentes às competências requeridas pelo mundo econômico. A escola francesa é, sob esse ponto de vista, um bom exemplo desse híbrido de mercado e de burocracia que alguns tomam por uma evolução "moderna" da instituição. (LAVAL, 2004, p.20)

Essa abordagem consolida de maneira bastante concisa as narrativas já anteriormente postas, caracterizando a escola como um espaço de disputa dos aparelhos hegemônicos internacionais, por ser o lugar de construção do perfil intelectual dos sujeitos que constroem a malha do tecido social no qual o grande capital precisa inculcar a resiliência e a docilidade necessária ao alinhamento do seu modo de produção, rechaçando as possibilidades de uma interpretação crítica de sua própria realidade.

No que diz respeito ao nosso objeto de pesquisa, considerando como ultrapassadas as discussões quanto a importância da implementação do ensino de música, posto que sua admissibilidade legal pressupõe como concretizada esta premissa, resta-nos, ainda, superar algumas contradições que permanecem vivas no processo em curso. Entre as tais, destacamos as questões relacionadas às implicações para a formação docente, tendo em vista que se trata de introdução de uma política pública que envolve vários sujeitos da nossa sociedade, impactando particularmente a comunidade escolar em setores diversos, com ênfase para a atividade laboral do profissional docente.

Com base no contexto histórico em que se discutiu a **implantação** de tal política pública, buscamos entender o fenômeno em si, a partir da superação da aparência inicialmente manifestada para captar, se possível, a sua essência. Nesse sentido, é necessário compreender quais determinantes permeiam o movimento que se constitui como elemento base para os fatos ou eventos por ora analisados.

Para tanto, convém considerar o conteúdo de instrumentos legais, relacionados direta ou indiretamente com a referida implementação, tais como o texto das leis de referência, no caso, Lei 11.769/2008, Lei 13.278/2016. Ambas alteram o artigo 26º da LDB 9.394/96, sendo que a segunda substitui a primeira. Importa também analisar as mensagens contidas na Resolução n. 2, de 10 de maio de 2016, que define as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica e regulamenta a Lei 11.769/2008.

Consideramos ainda importante analisar o que diz a BNCC sobre o tema, assim como a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que traz o seguinte parágrafo único:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n. 2/2017 e CNE/CP n. 4/2018. (BRASIL, 2020, p. 1).

As análises desses instrumentos legais objetivam descortinar possíveis contradições que possibilitem implicações para a implementação da já mensurada política pública, bem como os desdobramentos relacionados a sua efetivação de fato no currículo escolar, tendo em vista a probabilidade de impactos, tanto do ponto de vista estrutural, quanto das questões relativas à atividade laboral docente. Nesse sentido, temos como primazia discutir e compreender as implicações para o trabalho dos docentes da disciplina arte, bem como as concepções formativas adequadas para aplicação da música como conteúdo obrigatório da disciplina, tendo como foco mais específico a educação básica do estado do Amapá.

No tocante aos instrumentos legais, as análises, como já mensuramos antes, apontam contradições significativas para a interpretação de fato de sua propositura. Como já foi destacado anteriormente, a Resolução n. 2, de 10 de maio de 2016, que define as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica e regulamenta a Lei 11.769/2008, só foi tornada pública após a

publicação da Lei 13.278 de 02 de maio de 2016.

Essa premissa conduz ao entendimento de uma resolução que foi criada para regulamentar uma lei morta. Contudo, a um olhar mais cuidadoso, alguns detalhes importantes podem ser observados. A resolução em questão se detém às orientações específicas relacionadas à implementação do ensino de música no currículo escolar, seguindo o que estava contido no texto legal, ou seja, a obrigatória introdução do ensino de música como componente curricular na educação básica brasileira.

Para tanto, traz importantes indicações sobre como as escolas, as secretarias de educação, os conselhos estaduais de educação e as instituições de ensino superior devem se conduzir no sentido de implementar da melhor maneira e em tempo hábil a referida política pública. Trazemos, a seguir, alguns trechos que destacamos na resolução para consubstanciar as análises que virão a seguir:

Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei n. 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades. (BRASIL, 2016a, p. 1)

A partir dessa mensagem introdutória, a resolução define as competências de cada ente administrativo, bem como de cada seguimento educacional. Dessa forma, fica destacado no § 1º que compete às escolas: “I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos; [...]” (BRASIL, 2016a, p. 1). Da mesma forma, o § 2º informa que:

Compete às Secretarias de Educação:

- I - Identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, incluindo-os nas atividades de desenvolvimento profissional na área de música;
- II - Promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica. (BRASIL 2016a, p. 1)

O contato com as docentes da Disciplina Arte nos revelou que a inclusão da proposta do ensino de música no currículo já é fato consolidado. Tal constatação se

dá a partir da presença desse indicativo no RCA. Todavia, não há registros de mobilização da SEED/AP no sentido de atender as recomendações da resolução citada. O atendimento delas poderia atenuar, inicialmente, as dificuldades elencadas nas narrativas das docentes, sendo que a formação continuada seria uma solução mais eficaz, desde que evitada a premissa da utilização polivalente dos profissionais envolvidos.

Ainda nessa direção, vejamos as orientações relacionadas às instituições de ensino superior:

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

I - Ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;

II - Ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis;

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

IV - Implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

V - Ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia; [...] (BRASIL, 2016a, p. 2)

Como já mensurado, percebe-se claramente o direcionamento para o ensino de música, o que é compreensível, visto que a resolução foi criada para regulamentar a Lei 11.769/2008, que tratava especificamente dessa questão. Contudo, para continuarmos a refletir sobre uma base bem contextualizada, vejamos o que diz a Lei n. 13.278/2016:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: [...] Art. 26 § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 2016b, p. 1).

Um ponto que precisa ser observado nessa mensagem, é que se acrescentou outras linguagens artísticas ao indicativo de obrigatoriedade legal que já estava formalizado na lei anterior. Não houve retirada, e sim acréscimo de conteúdo a ser

inserido no currículo escolar. Da mesma forma, destaca-se o aumento das responsabilidades institucionais no sentido da correta implementação da lei e seus encaminhamentos, tanto no âmbito das escolas, como das secretarias de educação e das IES.

Em que pese estar sob um novo número, na nossa percepção, não se trata exatamente de uma nova lei, mas de aprimoramento da primeira. Embora tenha sido tratada do ponto de vista das interpretações jurídicas como um novo instrumento legal, a lei em questão pode ser atendida pela Resolução n. 02 de 2016, se, havendo vontade política do Estado, apenas se acrescenta as orientações para as outras linguagens destacadas na letra da lei. Se houve condições para garantir essas linguagens no texto da BNCC, que por sua vez se destaca como orientadora das ações e encaminhamentos no âmbito da educação básica brasileira a partir de sua constituição, não há como entender a existência de entraves para sua correta implementação.

Em levantamento relacionado à implementação do ensino de música no estado do Amapá a partir 2008, quando foi lançada a Lei n. 11.769, notamos que houve significativos avanços no campo da formação. Como revelam Sena e Amaral (2019, p. 6):

Atualmente, o município conta com três cursos de nível superior para formação de professores na área de Artes: o curso de Licenciatura Plena em Artes da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) desde 1991 e o curso de Licenciatura em Teatro, desde 2012, o de Licenciatura em Música (UEAP) desde 2015, o curso de Licenciatura em Música do Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP) desde 2016 e o curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Claretiano, implementado em 2018, na modalidade à distância.

Importa destacar que, embora esses autores refiram-se ao Município de Macapá, essa é uma realidade do estado do Amapá. Percebe-se que, no tocante a oferta de cursos em nível superior, apenas a dança ainda não está contemplada. No que diz respeito a música, dos cursos então existentes, buscamos levantar informações do quantitativo de egressos. Obtivemos informações de duas instituições que totalizaram 69 acadêmicos formados, no período entre 2015 e 2022, sendo 13 egressos do Curso de Licenciatura em Música da UEAP, 56 do IESAP. O Centro Universitário Claretiano, infelizmente, não deu retorno conclusivo à nossa solicitação de informações pertinentes ao seu curso.

Quanto a implementação de fato da educação musical no currículo da educação básica do estado do Amapá, o que se constata, do ponto de vista institucional é, aparentemente, pouco interesse por parte das instituições que teoricamente deveriam ser responsáveis pelo processo. Como exemplo, destacamos os eventos relacionados a provocação de um pequeno grupo de profissionais Licenciados em Música ao CEE/AP e a SEED/AP.

Após a conclusão da graduação e da especialização em Metodologia do Ensino da Música, um ambiente de incertezas pairava sobre o futuro profissional de todos os egressos. Havíamos concluído a formação, mas não havia espaço para compartilhar os conhecimentos duramente adquiridos ao longo da jornada formativa. Ainda em 2018, tivemos a realização de um concurso para o município de Macapá, porém, não foram contempladas vagas para a nossa área de formação. Ela, por outro lado, por ser muito específica, não nos permitia disputar outros espaços.

Tentamos à época um contato com a gestão municipal, objetivando garantir a inserção das vagas, mas sequer fomos recebidos. Dessa forma, o concurso foi realizado sem a possibilidade de atender uma demanda que, acreditamos, daria muita qualidade para a educação no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental, cujos livros didáticos já apresentam os conteúdos das quatro linguagens do componente arte.

Em 2021, ao tomarmos conhecimento da previsão de um concurso no âmbito estadual para educação a ser realizado em 2022, retomamos as discussões acerca da garantia de vagas, não só para a música, mas para as quatro linguagens do componente artes propugnadas pela Lei 13.278/2016. Procurei inicialmente os colegas egressos do Curso de Licenciatura em Música do Instituto de Ensino Superior do Amapá, IESAP, assim como das demais IES atuantes no estado do Amapá. Consegui apenas a adesão da coordenadora do curso de Licenciatura em Música do IESAP. A maioria dos egressos procurados acabaram não aderindo à nossa luta, por estarem muito desestimulados face os últimos acontecimentos.

Entendendo que, possivelmente, seria necessário a criação de alguma Lei complementar para regulamentar a implementação no âmbito do estado, procuramos o auxílio de uma Deputada estadual da base de apoio do governo vigente. Nossa solicitação foi acolhida sem reservas pelo gabinete da parlamentar que, entendendo a importância do pleito, assim como a sua urgência, se colocou à nossa inteira

disposição.

O contato com a parlamentar se deu no dia 19 de outubro de 2021 e, a partir de então, algumas reuniões com as instituições estatais começaram a ser agendadas. A primeira ocorreu no dia 11 de novembro com a SEED/AP e a comissão organizadora do concurso público. Esse encontro aconteceu envolto por um clima bastante tenso. A secretária titular não pode comparecer e foi representada por outra pessoa e o presidente da comissão se colocou na defensiva quando levantamos as questões relacionadas as vagas para o que demanda a Lei. Nossa percepção é que havia ali pouco conhecimento sobre a matéria, portanto, houve certa resistência em aprofundar as discussões. Como resultado, tivemos um conjunto de desculpas calcadas na realidade orçamentária que não poderia ser alterada, fato que, de acordo com ele, deixaria o estado bastante engessado para proceder com esse processo de implementação.

A segunda reunião ocorreu no dia 17 de novembro, dessa vez feita com o CEE/AP. Em comparação com a primeira, essa já nos surpreendeu pelo clima agradável e receptivo dos conselheiros que se fizeram presentes. Fomos ouvidos com muita atenção por todos eles, que fizeram anotações desde a primeira fala, proferida pela parlamentar, até a minha que foi a última. A seguir, tivemos os posicionamentos dos conselheiros, sendo que nenhum dos presentes se posicionou contrário ao que estava sendo proposto. Após a conclusão dos pronunciamentos, tirou-se como encaminhamento a criação de um grupo de trabalhos para estudar as providencias que poderiam ser tomadas.

No dia 17 de fevereiro de 2022, fomos convidados para uma nova reunião no Conselho de Educação. O encontro tinha como pauta principal a leitura do texto de um parecer favorável ao provimento das vagas pleiteadas, com base no cumprimento da legislação em vigor. O parecer, muito bem fundamentado já naquele momento, não deixava dúvidas sobre a necessidade de atenção por parte da SEED/AP no tocante a atender não apenas a nossa solicitação, mas, principalmente, a letra da lei.

O parecer, que foi apresentado pelo relator Paulo de Tarso Smith Neves, foi votado e aprovado na Câmara de Educação Básica em 15 de fevereiro de 2022, sob o número 026/2021- CEE/AP, de onde seguiu para apreciação e votação do plenário. No dia 21 de março de 2022, o parecer foi aprovado por ampla maioria e, após esmerada revisão, publicado no Diário Oficial nº 7. 669 em 17 de maio de 2022, como

Parecer n. 012/2022 - CEE/AP - Proposta Curricular Componente Arte, trouxe a seguinte mensagem (AMAPÁ, 2022a, p. 43):

A Secretaria de Estado da Educação e as instituições de ensino pertencentes ao sistema Estadual de Ensino do Amapá devem atender o que trata a Resolução CNE/CEB n. 2/2016, no âmbito de suas competências;

No Sistema Estadual de Ensino do Amapá, a Música, como linguagem do componente curricular Arte, deve ser ofertada por meio de unidade curricular em parte da carga horária destinada ao componente Arte, nas diferentes etapas e modalidades, enquanto não for definida uma Matriz Curricular contemplando as especificidades de cada uma das linguagens da Arte na Educação Básica;

A oferta de Música para os Anos Finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, será ministrada por professor (a) com licenciatura plena em Música ou licenciatura plena em Arte/Educação Artística, com habilitação em Música, ou bacharelado em Música com complementação pedagógica;

Os professores “generalistas” continuem atuando com o ensino de Música na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, desde que tenham uma preparação mínima para atender às especificidades dos conhecimentos musicais;

O ensino de Música nas Unidades Escolares deverá contemplar a diversidade, história e a cultura musical brasileira;

Cabe à unidade escolar realizar a leitura crítica do repertório musical ofertado aos estudantes dentro do ambiente escolar;

As unidades escolares deverão prever e registrar na Proposta Pedagógica, ações que promovam e desenvolvam a educação musical em conformidade com o Referencial Curricular Amapaense – Etapas do Ensino Fundamental e Médio.

Este é o Parecer.

Conselheiro Paulo de Tarso Smith Neves
Relator

Considera-se, até mesmo do ponto vista histórico, no âmbito do estado do Amapá, que a publicação desse documento tem grande importância e figura como um bastião na construção dessa longa caminhada de implementação. Ao se analisar o documento, percebe-se que o relator se debruçou de fato e buscou o conhecimento necessário para embasar seu parecer. Assim, ele traz relatos de experiência de outros processos de implementação, discute em profundidade cada ponto da jornada histórica que envolve a legislação e analisa cuidadosamente as responsabilidades dos entes institucionais, elucidando o que compete a cada um no decorrer do processo.

Contudo, muito ainda há de ser encaminhado para que essa política pública verdadeiramente se consolide e se torne uma realidade no cotidiano do currículo

escolar, garantindo, assim, direitos emanados pela mensagem legal e esperados por toda a comunidade, com possibilidades bastante alvissareiras no que diz respeito a aumento de qualidade dos processos formativos, ora ofertados pelo Estado.

Em levantamento realizado no portal da SEED/AP, usando como parâmetro temporal o lançamento da Lei 11.769/2008, percebemos que, no período compreendido entre 2008 e 2022, apenas um concurso público para a educação foi realizado pelo estado do Amapá. Trata-se do Edital n. 007/SEED/AP – Professor, de 14/03/2012. Vale ressaltar que, no quadro referente a oferta de vagas para professor do referido edital, aparecem 89 vagas para professor de Arte e 27 vagas para professor com Licenciatura Plena em Arte/Música, sendo que, no caso da música, as vagas são relacionadas a instrumentos musicais específicos, o que indica um direcionamento para atuação no corpo docente do Centro de Educação Profissional de Música Walquíria Lima. Tais informações estão demonstradas nas figuras a seguir:

Figura 1 – Quantitativo de vagas para professor(a) de Arte do concurso público da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (2012)

101	PROFESSOR INDÍGENA: 1º AO 5º ANO	-	-	18	-	-	-	-	-	-	13	-	-	-	-	30	-	-	-	-	61	
102	PROFESSOR INDÍGENA: CULTURA INDÍGENA	-	-	5	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	9	
103	PROFESSOR INDÍGENA: LÍNGUA MATERNA	-	-	10	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	14	
104	PROFESSOR: ARTES	3	5	3	2	-	3	2	6	3	2	4	1	2	8	2	3	14	9	5	12	89
105	PROFESSOR: BIOLOGIA	5	3	1	1	1	3	1	1	2	2	4	2	1	4	2	1	12	10	2	6	64
106	PROFESSOR: CIÊNCIAS	1	-	3	4	1	3	3	3	2	2	1	1	2	6	2	1	18	4	5	13	75
107	PROFESSOR: EDUCAÇÃO ESPECIAL	3	3	3	2	1	9	2	9	1	2	1	4	3	7	6	3	6	19	5	9	98
108	PROFESSOR: EDUCAÇÃO FÍSICA	5	5	3	2	-	4	3	4	3	2	3	2	2	3	2	3	20	12	7	24	109
109	PROFESSOR: ENSINO RELIGIOSO	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	2	-	1	6	
110	PROFESSOR: FILOSOFIA	1	5	1	-	-	1	-	2	-	2	1	1	-	2	2	1	8	6	2	4	39
111	PROFESSOR: FÍSICA	2	5	1	1	-	1	-	3	2	2	2	1	1	2	2	2	15	5	2	12	61
112	PROFESSOR: GEOGRAFIA	7	5	3	2	1	4	-	2	4	2	3	1	3	6	2	2	4	6	2	12	71

Fonte: Amapá (2012, p. 22, grifo nosso).

O que se torna passivo de reflexão, nesse contexto, não é o simples fato da ausência de vagas condizentes com o que propugnava a lei naquele período, mas a percepção de que o Estado parece não ter tomado conhecimento da lei em si. Caso contrário, haveria movimento no sentido de trabalhar os aspectos de normatização no âmbito estadual, como ocorre nesse momento. A conclusão que chegamos, nesse sentido, é de que estamos alguns anos atrasados na corrida pela concretização da implementação do ensino de música como política pública na educação básica do Amapá. O lado bom é que parece que despertamos para isso e estamos a caminho da construção coletiva de uma nova realidade.

No que diz respeito às IES, entendemos que houve significativos avanços a partir da criação dos cursos que já mencionamos anteriormente. Como contradição, destacamos, no entanto, a ausência de instalação do curso de Licenciatura em Dança. Da mesma forma, a aparente falta de comunicação entre a Universidade Estadual e a SEED/AP parece se constituir como um complicador no tocante ao desenvolvimento de ações de interesse comum.

Contudo, à luz dessas reflexões, convém aprofundar o debate acerca do status atual de desenrolar dessas questões, tendo como parâmetro os acontecimentos no estado do Amapá, nosso lócus de pesquisa. Nessa unidade federativa, percebe-se que as discussões relacionadas à BNCC foram coroadas de êxito, tendo em vista a elaboração do RCA, cujo “DNA” demonstra claramente suas origens. Contudo, lacunas importantes ficaram em aberto no decorrer desta construção. Nossa pesquisa revela que não tivemos de fato um processo de implementação das leis que aparentemente passaram despercebidas do ponto de vista institucional.

Identificamos a presença das quatro linguagens instituídas pelo instrumento legal que discutimos, já devidamente inseridas no currículo orientado pelo RCA que, por sua vez, se orienta na BNCC. Todavia, identificamos também uma falta de conexão com a lei em si, já que a BNCC, no que diz respeito ao ensino das artes, é um desdobramento dela. Essa falta de conexão, ao nosso ver, impõe certo caráter de fragilidade ao processo de “implementação”, pois descola-se das orientações da resolução que o regulamenta.

Como resultado dessa falta de conexão, algumas ausências se destacaram ao longo de nossa pesquisa. Para além das questões relacionadas de maneira mais direta com a implementação do ponto de vista legal, ressalta-se a ausência de atuação

institucional objetivando cuidados como os encaminhamentos mais práticos. Entre esses encaminhamentos, destacamos a questão da formação continuada, ou melhor, a ausência dela. Da mesma forma, também percebemos carência de material didático apropriado, ausência de estrutura adequada para atividades práticas de ensino de música, tais como: salas com tratamento acústico, dentre outros.

Esses aspectos desvelam parte da realidade do labor docente no âmbito do nosso lócus de pesquisa. As entrevistas realizadas com os docentes ativos da disciplina arte na educação básica do estado do Amapá revelaram o perfil desses profissionais em atuação, e estarão demonstradas na próxima seção, onde trataremos de maneira mais direta dessas questões.

4 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DE DOCENTES DE ARTE COM A INCLUSÃO DA MÚSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO AMAPÁ

Nesta seção, discutimos de que forma a inclusão da música como conteúdo afeta a formação e o trabalho de docentes de Arte, nos anos finais do ensino fundamental, em escolas da rede pública estadual do Amapá, localizadas em Macapá. Esse processo se dá a partir dos dados levantados nas entrevistas e das suas respectivas análises.

Para tanto, fez-se necessário, em primeira mão, buscar compreender as nuances do processo de implementação dessa política pública. Embora não tratemos essa investigação a partir da perspectiva de hipóteses, não podemos negar que algumas expectativas insistiram em permanecer conosco ao longo da caminhada

4.1 O PERFIL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ESTADO DO AMAPÁ

A Lei 13.278/2016, cujo texto informa que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular [Arte]” (BRASIL, 2016b, p. 1), substituiu a Lei 11.769/2008, trazendo uma proposta mais abrangente e mais organizada. Embora não tenha elucidado contradições que se destacaram no contexto de regulamentação da primeira lei, como as questões relacionadas à formação e o trabalho docente, abrindo, em tese, espaço para a manutenção da polivalência.

Em primeira análise, a percepção que se tem é de que essa reconfiguração da lei traz garantias mais claras no que diz respeito ao acesso a essas linguagens artísticas e todo o seu potencial formativo por parte da comunidade estudantil. Contudo, diante da lentidão constatada por esta investigação no processo de sua implementação, concordamos com Shiroma e Evangelista (2019), quando inferem que; “É preciso localizar as forças políticas que dão forma àquelas determinações, quem promove ou obstaculiza tal política, quem são seus implementadores, como se efetiva, que segmentos serão atingidos e qual sua participação no ciclo da política” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2019, p.104, 105).

A realidade no Estado do Amapá, como vimos através dos achados dessa

pesquisa, surpreende em vários aspectos. Estes, estão vinculados ao agir, ou melhor, à falta de ação da administração pública, no sentido, a princípio, do reconhecimento factual do processo que ora discutimos. Tais circunstâncias evidenciam um elevado grau de contradição, posto que o que está em pauta é, sobretudo, o interesse público.

Para desvelar os acontecimentos relacionados a essa regulamentação no âmbito do estado do Amapá, servimo-nos das entrevistas semiestruturadas, realizadas com docentes da disciplina Arte de sete escolas estaduais, dos anos finais do ensino fundamental. Através das análises das informações obtidas com a aplicação desse instrumento, buscamos compreender como se deu o processo nessa unidade da federação, através da ótica de quem vive a realidade do chão da escola.

Além das entrevistas com os referidos docentes, mantivemos também contato com um integrante da SEED/AP e com um do CEE/AP. Entendemos ser necessário compreender como se deu o processo de implementação dessa política pública proposta pela mensagem legal, na esfera institucional local, bem como sua materialização nas escolas. Em primeira análise, em se tratando de obrigatoriedade legal, o fluxo deveria seguir certa cadeia organizacional. Cria-se uma política pública através de leis, as unidades federativas tomam ciência, adaptam-se as novas realidades e as executam. Contudo, como veremos, esse desenrolar é eivado de contradições.

As entrevistas foram realizadas no período de junho, julho e agosto de 2022. Tanto docentes como os coordenadores pedagógicos e os diretores contatados para facilitar os encontros, assim como também os integrantes da SEED/AP e do CEE/AP, nos receberam com muito respeito e foram todos muito generosos. Agradecemos a acolhida de todos e tomaremos aqui os devidos cuidados para garantir o anonimato de cada entrevistado. Para tanto, identificaremos os docentes com as letras do alfabeto e os integrantes da SEED/AP e do CEE/AP pela ocupação funcional, sem mencionar cargos específicos.

As primeiras entrevistas foram realizadas com docentes de artes das escolas da zona norte da cidade de Macapá, seguindo o critério que usamos de divisão do perímetro urbano em zonas geográficas. Dessa forma, mapeamos as maiores escolas de cada zona. A escolha dos docentes a serem entrevistados se deu inicialmente através do apoio das coordenações pedagógicas que nos forneceram o contato direto dos professores e professoras. Dessa maneira, foi possível selecionar aqueles que

tinham disponibilidade e voluntariamente puderam nos atender.

Esse primeiro contato nos chamou atenção em relação aos docentes que aceitaram conceder as entrevistas, pela predominância do gênero feminino. Apenas um dos primeiros a aceitarem nosso convite era do gênero masculino. Infelizmente, essa foi a única entrevista que não conseguimos concretizar por conflitos de agendamento. Para os fins demonstrativos dessa pesquisa, portanto, consideraremos as entrevistas consumadas. Dessa forma, cem por cento delas foram realizadas com pessoas do gênero feminino. Em uma nova pesquisa pode ser interessante analisar esse perfil profissional e buscar entender essa predominância do gênero.

Retomando as entrevistas com docentes da disciplina Arte, ressaltamos que todas iluminaram bastante as inquietações da nossa pesquisa. Buscamos saber sobre os processos de formação inicial e formação continuada, visando atender as necessidades de preparação para aplicar os conteúdos de música. Da mesma forma, procuramos entender quais as implicações da implementação da política pública em questão para o trabalho docente em geral, além de observar as opiniões e expectativas de cada docente sobre os fatos em pauta.

Confesso que o contato direto com as docentes foi carregado de muitas emoções. A princípio, em função das entrevistas terem ocorrido quando ainda estávamos saindo da fase aguda da pandemia da Covid-19. Parte delas tiveram que ser realizadas online, face a preocupação justificada de algumas professoras com a própria saúde. Nas conversas preliminares, tivemos momentos muito comoventes, face a memória das perdas sofridas, com a advento dessa terrível doença, de familiares, amigos, alunos e do afastamento do trabalho em função do isolamento, que se diga, foi necessário.

Aprendi muito durante a realização das entrevistas. Me foi possível ver o comprometimento dessas docentes com a formação de seus educandos de maneira diferenciada. Poderia dizer que pelo lado de dentro, pois ao vê-las tão preocupadas com o futuro das gerações que passam pelas suas salas de aula me reportei ao comportamento materno. A relação que vi ali construída, brilhando como um candeeiro em noite escura nos olhos daquelas professoras, me lembraram muito o olhar carinhoso de minha própria mãe sonhando com o meu futuro.

Os encontros também revelaram certa ansiedade por parte das docentes entrevistadas em falar sobre o assunto em pauta. A fala inicial da docente E já

evidência bem essas expectativas.

Quando eu li pra assinar o termo de consentimento, eu já olhei assim: meu Deus eu amo a música! Era tudo que eu queria sim! Aqui na escola a gente trabalha de uma maneira mais sutil, porque demanda de muitas coisas, têm muitos contratemplos. Mas assim, eu amo trabalhar! Em outras escolas eu já tive a oportunidade de fazer show de talentos, os alunos eles vão mesmo sabe. (DOCENTE E)

Contudo, no decorrer das narrativas, percebeu-se haver quase um consenso com relação a carência de aprofundamento dos processos formativos, no sentido de prepará-las para dar conta da árdua tarefa de passar conteúdos tão diversos, embora conectados pelo fio condutor da arte. A ausência de processos de formação continuada é um fator comum a todas as docentes com as quais tivemos contato. Fator esse provocador de certa angústia para algumas. Como se pode perceber na fala da Docente (A).

É como se fosse um desespero, porque eu sou formada em artes visuais, quando a gente se forma, antes da gente ter a prática de uma sala de aula, a gente não imagina que vai trabalhar com música, com dança, com teatro. Então, são linguagens que a gente tem que se virar, se virar pra aprender e ler no livro e ler na internet pra tentar passar uma coisa legal pros alunos. Mas assim, pra mim é muito difícil, porque eu não tive nenhuma formação nessa área. Quando eu vi como conteúdo, não é uma linguagem que eu domino, a música. (DOCENTE A)

A eloquência desse comentário, externado de maneira emocionada pela entrevistada, mostra o processo de fragilidade na condução da instalação de uma política pública de substancial importância para o desenvolvimento educacional dos sujeitos envolvidos. A falta de uma definição em relação a quem deve fazer e como fazer acaba por descarregar, emocionalmente, responsabilidades sobre quem está na ponta, na cena central que é o chão da escola, lugar onde é historicamente conhecido o desdobramento de profissionais que procuram resolver, a partir de iniciativa própria, as muitas dificuldades que se apresentam em seu cotidiano laboral.

O simples fato de causar nos docentes esse tipo de aflição já caracteriza precarização do trabalho docente. A aflição que percebemos nos olhos da entrevistada ao efetuar o supramencionado comentário, certamente se transformará em busca por solução para o obstáculo, o que significa a utilização do seu tempo de

descanso na realização de pesquisas que possam capacitá-la, por minimamente que seja, para oferecer as respostas que certamente lhes serão exigidas.

Outro dado importante para os fins da pesquisa é o perfil de formação dos docentes ativos. Entre as entrevistadas, como demonstraremos mais a frente, 42,9% foram formadas em Artes Visuais, entre 2006 e 2009, pela UNIFAP. Esse curso, segundo as entrevistadas, é especificamente voltado para as artes visuais. O contato com as outras linguagens artísticas se dão de maneira bastante superficial, mais precisamente no formato de uma contextualização histórica. Ou seja, não prepara docentes que possam atender outras linguagens além da específica da licenciatura. Esse fato se destaca na fala da Docente (F):

No meu curso de Artes Visuais eu não tive nada de música, então assim, há algum tempo já eu evitava mesmo, é um assunto que eu, mesmo como formadora quando chegava um certo assunto que eu teria que trabalhar algo, eu sempre trabalhava conceito, sempre trabalhei o conceito.

A Docente (E), também formada em Artes Visuais, explica que na sua formação inicial viu de maneira muito superficial alguns conteúdos de música, mas entende como insuficiente essa pequena aproximação, diante da complexidade do que propõe hoje o currículo através do RCA.

[...] nós vimos: notas musicais, a questão da introdução da música como foi, história, a questão musical no período medieval, no período renascentista, esses períodos que a música veio acontecendo até chegar na modernidade, até chegar na contemporaneidade onde é introduzido a música eletrônica, esses ritmos né, que como eu digo muito pra eles a música eletrônica ela precisa de instrumentos, ela precisa de algo a mais, então, por exemplo, eu levo o Alok às vezes pra eles ouvirem, então e uma batida, é um som ali eletrônico diferente, por exemplo, de um Beethoven, ou então de uma música renascentista, barroca que eu trago pra eles. Na verdade, a gente vai colocando tudo assim que dá. (DOCENTE E)

Essas falas, carregadas de certa tensão, vão aos poucos revelando o perfil desse docente que vive hoje essa realidade bastante aflitiva. Dentre as nossas entrevistadas, detectamos ainda um percentual de licenciadas em Educação artística. Em tese, essa licenciatura prepara docentes para ensinar as diversas linguagens artísticas. Ou seja, forma profissionais generalistas que, teoricamente, seriam capazes de dar conta de toda a complexidade que envolve o ensino de cada uma

dessas linguagens. Contudo, não é o que parece se consolidar como resultado prático como fica evidente a seguir.

É muito interessante falar, porque o meu processo de graduação, nós tivemos professores que nem eram específicos da nossa área, foi muito superficial e assim, dentro da sala de aula a gente se depara com uma outra coisa. Então, na minha graduação eu não tive essa parte prática mesmo relacionada à música, até porque o nosso era habilitação artística em linguagens artísticas, então não tinha muito a ver com a música. Nós tivemos uma disciplina música, mas foi bem suscito, não tivemos esse preparo total. (DOCENTE G)

Percebe-se que, mesmo a formação para atuação como profissional generalista não oferta em profundidade conhecimentos que possibilitem toda essa elasticidade esperada do desempenho do profissional que estará em sala de aula. Relembrando o que inferem Oliveira e Lauer-Leite (2017) a disciplina Educação Artística integrou-se à matriz curricular do ensino de 1º e 2º no interlúdio entre a LDB 4.024/61 e a Lei 5.692/7, trazendo uma concepção mais genérica do ensino das artes para a educação brasileira. É nesse contexto que se fortalece a utilização da polivalência, o que, na nossa percepção, a partir do que observamos ao longo dessa investigação, fragiliza significativamente o processo de ensinar e aprender, precarizando o trabalho docente e limitando os processos de formação integral humana.

4.2 IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO AMAPÁ

Quando paramos para refletir um pouco mais profundamente sobre toda essa dinâmica da legislação envolvendo o ensino das artes, percebemos que há muito mais a se ver além do que nos tentam impor. O primeiro impulso é responsabilizar os estados pela ineficiência no processo de implementação das leis, mas o que está por traz disso é muito mais complexo.

O que se tem de fato nessa relação é contexto de transferência de responsabilidades. O governo Federal elabora uma lei, define prazos para que os estados se adequem aos ditames dela e transfere para ele todo o comprometimento com a sua devida execução. Não se tem conhecimento de algum diagnóstico sobre a realidade desses estados para consubstanciar a criação das leis e suas respectivas

medidas de implementação.

Informações mais precisas sobre a realidade do quadro de professores de Artes no Amapá, com indicadores que revelassem o perfil de formação desses docentes, certamente poderiam conduzir a compreensão de que o Estado por si só não conseguiria construir soluções eficazes. Esse deveria ser um processo de construção conjunta, que deveria ser instalado já na elaboração do diagnóstico.

Contudo, o que temos, como foi dito, é um processo de transferência de responsabilidades. O governo Federal transfere para os estados que, por sua vez, assentam sobre os ombros docentes a difícil tarefa de resolver o que não pode ser resolvido sem empenho dos vários setores da sociedade envolvidos. Vale salientar que o Governo Federal penaliza duplamente os estados, quando além das leis, institui também a BNCC.

Tendo em vista o que ela propõe e, no caso do Amapá, também o RCA, essa possibilidade que se percebe em âmbito local de continuidade da utilização do profissional generalista, torna-se ainda mais precarizada. Quando se observa o detalhamento dos conteúdos indicados na proposta curricular do componente Arte, percebe-se que não há como um único profissional dar conta da diversidade, complexidade e profundidade que se apresentam, de modo a produzir resultados satisfatórios.

Para além de trabalhar os conceitos, como mensurou a Docente (F), a BNCC orienta ações educativas em maior profundidade, visando o desenvolvimento das habilidades e competências do educando nas quatro linguagens artísticas que compõem o componente Arte e cria, ainda, uma quinta linguagem chamada Artes Integradas. Essa última, a nosso ver, propõe trabalho docente em conjunto, culminância de resultados dos processos efetivados em cada uma das linguagens e pode fortalecer a compreensão deles, criando um ambiente propício à fruição artística.

Nesse sentido: “Toda atividade prática adquirirá qualidade estética sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância” (BARBOSA, 1998, p. 22). Para essa autora, a experiência artística baseada na qualidade estética é que produz resultados no processo formativo humano. Vale ressaltar que Ana Mae Barbosa se destaca como uma das principais referências nas literaturas dos cursos de licenciatura em Artes. Sua abordagem triangular, tida como uma teoria pelos críticos, mas refutada como tal pela autora, propõe o estudo da arte

a partir de três pressupostos, que são: ler, fazer e contextualizar.

Dessa forma, ela coloca a experiência artística como prática educacional a partir da leitura visual, a apreciação e desenvolvimento da criatividade. Esses três pilares condizem de maneira bastante interessante com o que propõe a BNCC e se manifestam nas narrativas de uma das entrevistadas.

[...] eu trabalho muito utilizando a abordagem triangular da Ana Mae Barbosa, eu sempre trouxe isso pra mim desde a minha formação em artes. Então, eu trabalho muito com a questão do ver, do apreciar e do praticar, e nas minhas aulas eu uso muito isso. A questão da contextualização das coisas que eu estou usando, a apreciação e depois a produção com os alunos. (DOCENTE C)

Dentro do cenário que se apresenta como realidade na educação básica amapaense, esse é um aspecto importante a ser observado em relação a questão da polivalência. Entende-se como possível a construção de um diálogo interdisciplinar envolvendo as várias linguagens artísticas, mas essa possibilidade se torna muito limitada quando extrapola a contextualização histórica. Mesmo a simples apreciação já exige conhecimentos minimamente específicos para que se possa ter alguma compreensão do que se observa e, assim, estabelecer alguma conexão com o objeto observado.

Conduzir o educando no processo de apreciação e, posteriormente, nos desdobramentos que se seguem é uma das tarefas do docente. É como orientar alguém de olhos vendados a seguir um caminho tortuoso. Neste caso, o guia precisa conhecer o caminho, caso contrário, ambos podem se perder.

A nova formulação curricular em curso aponta para a necessidade de contratação de profissionais com formação específica. No entanto, a realidade orçamentária do Estado se interpõe como um sério obstáculo. Diante disso, integrar o quadro existente a nova realidade parece ser o melhor caminho. Essa premissa é reforçada pelas orientações da Resolução n. 2 de 10 de maio de 2016, quanto às competências das escolas no processo de implementação do ensino de música, conforme consta no Art. 1º, § 1º:

IV - Organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino. (BRASIL, 2016a, p. 1)

Nesse mesmo contexto, uma das peculiaridades comuns reveladas pelas narrativas das entrevistadas é a preocupação em atender de maneira digna o aprendizado dos alunos para além da percepção de precarização de trabalho a que estão submetidas dentro das contradições que envolvem o processo de implementação do ensino de música na educação básica do Amapá.

A grande maioria busca construir estratégias que as capacite a repassar da melhor forma possível os conteúdos das quatro linguagens. Importa mensurar que, embora nosso objeto de pesquisa seja a implementação do ensino de música, não nos é possível permanecer indiferentes as outras linguagens, posto que elas ocupam, merecidamente, o mesmo grau de importância na mensagem legal.

Esse contexto revela um elevado grau de comprometimento dessas profissionais com os processos de ensinar e aprender, mas também demonstra haver uma retroação à prática da polivalência, na qual um único profissional assume compulsoriamente a responsabilidade por um trabalho que deveria ser desenvolvido por vários profissionais de diferentes formações. Tal premissa fica evidente na fala da docente (C), quando afirma que:

[...] quando chega na parte de produção, na parte de desenvolver as habilidades dos alunos, eu encontro uma dificuldade muito grande porque eu não tenho essa formação, eu não me sinto competente pra desenvolver com os alunos esse trabalho. Então, fica incompleto o nosso trabalho e eu acho que deveríamos ter um apoio maior, a questão dos instrumentos, a questão dos projetos e eu acredito também que nós deveríamos ter um profissional de música dentro da escola pra trabalhar com a gente ou trabalhar integrado com a gente ou trabalhar essa parte da música com os alunos é o que eu penso sobre isso. (DOCENTE C)

O que de concreto se tem diante de tais manifestações, é que o estado silencia ante a necessidade premente de contratação de profissionais licenciados nas quatro linguagens para atender a demanda gerada pela lei. Ao silenciar, transfere para o profissional concursado, ou lotado através de contratos temporários, a responsabilidade pela tarefa multidisciplinar que a mensagem legal propicia. Por outro lado, há ainda a falta de estrutura e de condições de trabalho. Como nos informa a Docente (B):

Os meninos gostam, têm uns que tocam, têm uns que cantam. Eles gostam de música, eles têm uma certa musicalização. Só que a gente não consegue desenvolver, não têm condições nas escolas a não ser a vontade do professor, só isso. Se você começa você esbarra que não tem uma sala, se tu vais fazer algum coral tu vais atrapalhar a outra turma que fica ao lado, aí fica difícil. Seria interessante, mas têm muitas dificuldades.

Essa é uma manifestação comum a todas as entrevistadas. A observação sobre falta de estrutura é consenso. Foram sete escolas visitadas e em nenhuma delas se constatou condições estruturais mínimas para se desenvolver a prática do ensino de música. Destaca-se que essa, por mais informal que seja, envolve a produção de som de alguma natureza.

É nesse sentido que se assenta a questão mencionada pela Docente (B) acima, com relação a perturbação da sala de aula mais próxima. De fato, já que qualquer atividade musical envolve produção sonora e realmente pode interferir na aula de outra turma próxima. Então, é absolutamente necessário a existência de um ambiente com tratamento acústico para sediar tais práticas.

Tal recomendação não se dá apenas no sentido de garantir um melhor ambiente de aprendizado para os educandos, mas também de viabilizar um espaço adequado para a boa prática docente. Tais espaços apropriados já deveriam estar inseridos nas recomendações arquitetônicas de reformas e construções de novas escolas. Infelizmente essa não é a realidade. O que se observa é mais um item na somatória das carências que parecem passar institucionalmente despercebidas.

Dessa forma, constata-se um contexto de precarização acentuado e contínuo, que tem como característica a falta de investimento em contratação de profissionais com a formação específica, o que incide intensificação do trabalho dos docentes do quadro da educação. Falta de investimento em infraestrutura, formação continuada, bem como outros necessários à boa prática docente e a melhoria dos processos formativos. Todo esse processo se reflete na realidade do profissional ativo no sistema escolar local, como infere a Docente (C).

Tem professor que às vezes até pula esse conteúdo, a gente vê que o professor passa por cima de alguns conteúdos por não ter essa competência de trabalhar a música em sala de aula. [...]e eu acredito também que nós deveríamos ter um profissional de música dentro da escola pra trabalhar com a gente ou trabalhar integrado com a gente ou trabalhar essa parte da música com os alunos é o que eu penso sobre isso.

Nessa mesma direção, a Docente (E), refletindo sobre quais as ações desenvolvidas pela SEED/AP, comenta que não houve:

“[...] nenhuma, porque simplesmente você não tem esse apoio. Não tem nem por um concurso, nem por proporcionar talvez um ambiente pra gente, pra ser trabalhado isso, os instrumentos, uma capacitação, nada!”.

Entre as muitas reflexões sobre as dificuldades de trabalhar as quatro linguagens do componente Arte, com destaque para a música, foco da nossa investigação, estão as seguintes: tempo reduzido de aula. São duas aulas de cinquenta minutos por semana para cada turma, nas quais se deve trabalhar todos os conteúdos. Dessa forma, para completar a carga horária semanal, o professor precisa trabalhar em média com dez ou doze turmas. Isto significa uma intensidade de trabalho que extrapola o aceitável.

[...] a gente só tem duas horas aulas por semana com cada turma, então pra você preencher você tem que ter muitas turmas. Nós trabalhamos em média na escola com 10 turmas, quando você tem 10 turmas que você faz um trabalho prático, você tem que levar pra casa os trabalhos pra corrigir, você tem que analisar, você tem que avaliar o aluno, então você tem o trabalho dobrado, como a educação em geral não só os professores de artes, mas a gente tem uma dificuldade maior por conta dessa nossa carga horária. Então, a nossa disciplina encontra muito essa questão, a dificuldade de ter muito trabalho, de levar muito trabalho pra casa e de ter que se desdobrar pra fazer todo esse trabalho. (DOCENTE C)

Essa é, de fato, uma implicação bastante acentuada para o trabalho dessas docentes. Vejamos, uma média de doze turmas demanda uma imensa quantidade de planos de aula e de avaliações. Levando-se em conta que as turmas na educação básica são compostas em média por números que variam entre trinta e cinco e quarenta alunos, multiplicando esse quantitativo pela quantidade de turmas, imagine o tempo que esse docente deve dispender só para as avaliações!

Por outro lado, diante dessa constatação, uma outra inquietação se levanta. Se são destinadas apenas duas horas aulas para a disciplina Artes por semana, como ficará essa carga horária com a presença de profissionais das outras linguagens, caso venham a ser contratados? Esse nos parece que será mais um desafio a ser

enfrentado, juntamente com outros que já estão postos com o novo ensino médio, as jornadas formativas e as eletivas.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE

Além das dificuldades com falta de estrutura e com a carga horária, outra questão frequentemente levantada nas narrativas das entrevistadas é a falta de formação continuada para atender a demanda legal. Os profissionais ativos nas escolas sentem que faltou um planejamento que envolvesse essa necessidade no processo de implementação da lei, como afirma a Docente (F):

[...] eu acredito que quando você coloca uma nova proposta, você deveria pelo menos especializar esse profissional, deveria proporcionar um curso, uma especialização se não houve na formação desse profissional, porque não é somente jogar a lei, surgir e tal, e não dar suporte pra esse profissional trabalhar. Porque eu não tive, então aí surge, surgiu a lei tal e foi implementado tal, e agora? Eu vou ter que pesquisar por conta própria? Eu vou ter que aprender por conta própria? Não houve nenhuma especialização a respeito disso. Então, eu acho que deveria junto da lei surgir uma especialização pra esse profissional a respeito disso, se ele não teve na formação.

Nota-se como esse processo afeta o profissional docente em seu ambiente de trabalho. A forma como essas preocupações são colocadas demonstram o cuidado em relação ao direito de aprender dos discentes. Percebe-se que a inquietação está em entender como as coisas irão se desenrolar, posto que a lei traz as suas obrigatoriedades e elas repousam sobre os ombros tarefeiros dos profissionais alocados dentro do contexto da educação básica, geralmente em quantidades não condizentes com as demandas do currículo. Essa carência se soma às novas especificidades exigidas pela lei, referendadas pela BNCC e pelo RCA.

As interrogações da Docente (F) certamente necessitam de respostas, e essas respostas deveriam vir dos órgãos públicos responsáveis. Tais respostas deveriam trazer a mensagem de tranquilidade esperada, que seria, certamente, que o estado estaria tomando as devidas providências suscitadas pela lei e seus instrumentos de regulamentação. Ou seja, organizando a contratação dos profissionais necessários, bem como a oferta de cursos de licenciatura em nível superior para atender a inserção das quatro linguagens no currículo escolar e a sua correta aplicabilidade.

Contudo, longe disso, percebe-se uma conduta descuidada da parte do estado, demonstrada por um aparente desconhecimento da legislação em vigor. Porém, em contradição, nota-se um grande empenho em colocar em prática desdobramentos da implementação que hora discutimos. O Estado discutiu os princípios da BNCC e elaborou o RCA, mas não buscou, ao que parece, sequer conhecer as orientações da Resolução de N° 2 de 2016. Caso contrário, haveria a compreensão do que este dispositivo legal oriente às Secretarias de Educação, em seu Art. 1º, § 2º:

- I - Identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, incluindo-os nas atividades de desenvolvimento profissional na área de música;
- II - Promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica;
- III - apoiar a formação dos professores e dos demais profissionais da educação em cursos de segunda licenciatura em Música;
- VI - Organizar redes de instituições ligadas à música com vistas ao intercâmbio de experiências docentes, de gestão e de projetos musicais educativos, bem como à mobilidade de profissionais e ao compartilhamento de espaços adequados ao ensino de Música;
- VII - realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música; [...]** (BRASIL, 2016a, p.1, grifo nosso)

Contraditoriamente ao esperado, a SEED/AP sequer parece ter tomado conhecimento de tal resolução. Pauta-se na BNCC para introduzir as quatro linguagens do componente Arte no currículo escolar, sem se preocupar com os desdobramentos desse processo e as respectivas implicações para os trabalhadores e trabalhadoras docentes.

Por outro lado, nossas entrevistas revelam total ausência de processos de formação continuada ofertados pela SEED/AP que conduza esses profissionais ativos na educação básica do Amapá a um mínimo de preparo para agir diante desse novo momento. Embora, como já foi dito antes, se transfira indiretamente para eles essa responsabilidade, não se percebe nenhuma iniciativa institucional que vise lhes dar a cobertura necessária para a superação desses novos desafios.

Cem por cento das docentes entrevistadas atestou não haver recebido nenhuma oferta de formação continuada da parte da SEED/AP, visando atender a deficiência no quadro de professores, no sentido de atuar de acordo com a BNCC. Entre as professoras entrevistadas, não havia nenhuma com alguma formação em música, teatro ou dança. Dos docentes em sala de aula hoje, parte são formados em

Educação Artística, Arte Educação ou Artes visuais.

4.3.1 Implementação?

Diante do que até aqui já foi exposto, temos ainda a ressaltar que, embora não seja concebível aceitar que passe imperceptível aos olhos da administração pública a importante demanda gerada pelo advento jurisdicional, no estado do Amapá, *lócus* da nossa pesquisa, não se observou ao longo dos últimos seis anos decorridos após a última versão da lei, nenhum tipo de movimentação no sentido de sanar a questão supracitada. É como se as leis e as resoluções que as regulamentaram, além de toda a historicidade que registra o processo de instauração delas, simplesmente não existissem.

A entrevista com o representante do CEE/AP, que doravante chamaremos de Conselheiro (CC/AP), para garantir o anonimato, traz importantes revelações acerca de como tem se dado ou não, na prática, o processo no âmbito da SEED/AP e do próprio CEE/AP, diante das obrigações jurisdicionais. Em relação as ações do CEE/AP, ele comenta: “[...] eu não vejo, de 2008, ⁵até o momento que vocês nos provocaram, [...] um trabalho direcionado, preocupante realmente com a implementação da música.”

CC/AP explica que o Estado tem conhecimento da existência das leis desde 2008. Ele nos informa ainda que, nesse período, trabalhava na SEED/AP, quando então começaram as discussões sobre o assunto no âmbito do Estado. Segundo ele:

[...] foi quando veio a nova lei, na verdade a Lei 11.769 e surgiu aquela... (discussão) sobre a música, a música é obrigatória ou, não é? E lá na secretaria de Educação, até então, o conselho não se manifestou na época, né, veio pra secretaria, a gente soube por alto, pela mídia, da obrigatoriedade da música, para inclusão do parágrafo sexto no artigo 26, que até então não tinha, e, o como fazer? Então houve uma discussão, na época lá dentro da secretaria,

⁵ Refere-se a mobilização feita por mim, alguns egressos dos cursos de Licenciatura em Música e a coordenadora do Curso de Licenciatura em Música do IESAP, junto aos órgãos do governo do Estado do Amapá, entre outubro de 2021 e junho de 2022, em prol da garantia de vagas para os profissionais licenciados em música no edital do concurso público para a educação a ser lançado no segundo semestre de 2022.

Esta mobilização resultou na elaboração de parecer do CEE/AP, favorável ao provimento de vagas para esses profissionais nos concursos públicos, fato que se consolidou, mesmo de maneira genérica, já no edital em andamento. Além de colocar definitivamente em pauta as discussões sobre o tema.

especificamente no NIOI, que é o núcleo que organiza o ensino no Estado, na parte de normatização, e de como se daria. (CC/AP)

No entanto, mesmo que tenha despertado algum interesse nos técnicos do setor, percebe-se que não houve posicionamento institucional, não há registro de ações que tenham partido da unidade administrativa responsável, medidas que credenciassem à época, um grupo de trabalho que se debruçasse sobre o assunto, fato esse que fica claro na sequência.

Então houve conversa: não, a música é obrigatória, mas não é exclusivo de artes. Tá, então como é que se pensa essa implementação? Alguns começaram a discutir, se não é de arte, então ela é de outro componente? É... mas aí, essa discussão foi e... é de geografia? É de matemática? É de biologia? É de Química? Mas isso não saiu dessa discussão. Então a implementação, ela ficou assim meio no... no achismo, eu acho. Eu acho que é disso, eu acho que é disso, e já tínhamos a ideia, que se não era exclusivo de arte e não poderia ser de outro componente, então, tinha que ter um componente específico pra música. Era isso que ele queria dizer na entrelinha da Lei. (CC/AP)

Nessa fala do Conselheiro (CEE/AP), duas questões merecem destaque. A primeira está relacionada a falta de formalização no trato da informação relacionada ao advento de uma nova lei que estabelecia uma nova política educacional e que, por certo, traria implicações para as atividades da SEED/AP, posto que provocaria alterações no currículo e, possivelmente, acarretaria necessidade de contratação de novos professores. A segunda, é a constatação de que o CEE/AP sequer tomou conhecimento dos fatos, o que é uma contradição, tendo em vista que o CEE/AP é o braço consultivo, normativo e deliberativo para as políticas educacionais no âmbito desse ente federativo.

Nessa perspectiva, teoricamente, o caminho a ser percorrido deveria envolver a SEED/AP e o CEE/AP em uma relação construtiva, mas o que se percebe a partir das análises das falas dos representantes dessas instituições é que há muitas contradições envolvidas no processo. O Conselheiro (CEE/AP) informa ter tomado conhecimento da Lei 11.769/2008 no ano de sua criação e relata que houve discussões acerca do tema no núcleo da SEED AP onde trabalhava na época.

Por outro lado, o Coordenador (SEED/AP), como identificaremos o integrante da SEED/AP que se disponibilizou a nos conceder entrevista, demonstra ter pouco conhecimento da legislação relacionada a nossa discussão. Durante toda a entrevista,

nosso entrevistado evitou se aprofundar no debate sobre a legislação e se pautou na BNCC. É importante esclarecer que as informações produzidas pelas entrevistas não refletem a opinião pessoal dos integrantes da gestão. Esses dados evidenciam a atuação da gestão em si e os fatos relacionados.

O Coordenador (SEED/AP) desenvolve suas atividades laborais no Núcleo de Inspeção e Organização Escolar-NIOE/SEED/AP que, segundo ele, regulamenta todo o processo na escola. Essa interação com a BNCC reflete a sua participação nas discussões durante o processo de elaboração dela, como ele mesmo relata. “Tive o prazer de ser convidado a representar as escolas municipais pela UNDIME, como coordenador estadual da BNCC em 2015, e aí depois vim participar da parte da equipe da BNCC na SEED” (COORDENADOR-SEED/AP).

Por certo, devem-se a esse distanciamento da legislação em pauta e uma maior aproximação com a BNCC, as respostas inconclusivas recebidas, quando buscamos saber como se deu o processo de regulamentação das leis no âmbito da SEED/AP. Isso demonstra as contradições estabelecidas em um processo no qual a gestão pública não realizou qualquer movimento em relação a implementação. De fato, se a SEED/AP não reconhece a existência de uma legislação em curso, também não poderia empreender esforços na sua regulamentação. A narrativa do Coordenador (SEED/AP) em relação a esta questão é a seguinte:

Na verdade, a gente tá pautado hoje na implementação do currículo, eu posso falar como um todo, ele vem no componente Artes, que dentro de Artes um dos eixos é a música, assim como tem a arte visual, o teatro, a dança. A música é uma dessas unidades temáticas da Arte, ela vem no processo de implementação a partir desse currículo que é o RCA, e aí ela não coloca pelo RCA, pela BNCC lá 2017, ela não coloca a música como componente, ela faz parte do componente arte. [...] *Então, confesso que não há um foco de implementação específico da música porque a gente tá pautado na BNCC e no RCA, que não coloca a música como um componente, mas como uma unidade temática da arte.* (COORDENADOR-SEED/AP, grifo nosso)

Essa interpretação inicial resulta das contradições originadas na própria elaboração e publicação das leis. Como já mencionamos antes, a resolução que regulamentou a primeira lei só foi publicada depois do lançamento da segunda. De fato, o que estamos discutindo é a inclusão do ensino de música enquanto linguagem da disciplina Arte. Estamos buscando entender esse processo localmente, inclusive

por já termos conhecimento do que propõe a BNCC, que se baseia na letra da Lei 13.278/2016 e, do Referencial Curricular Amapaense, RCA, que se baseia na BNCC.

Por outro lado, temos ainda as interpretações institucionais que, a partir dos princípios do novo ensino médio, colocam como opcional o que a lei, a BNCC e o próprio RCA classificam como obrigatoriedade. O ensino das quatro linguagens que compõem o componente Artes, é obrigatório. Contudo, vejamos o que diz a gestão sobre isso.

O Novo Ensino Médio se organiza por áreas e aí vem o processo de aprofundamento da aprendizagem, vem as eletivas e aí dentro das eletivas a gente conecta pautas extras que são ligadas às áreas e aí tem a arte que é da linguagem, mas aí é possível a partir do segundo ano ter um aprofundamento em alguma temática, e aí é nessa estratégia de aprofundamento que a gente observa **que pode vir a música, inclusive como ensino técnico como tem hoje no Walkiria Lima.** (COORDENADOR-SEED/AP, grifo nosso)

De fato, o aprofundamento ou não dos discentes em uma ou em todas as linguagens passa a ser opcional, mas só após o seu contato inicial com elas. Esse contato é que provocará ou não o interesse de aprofundamento. É também para isso que os profissionais licenciados são preparados, para auxiliar os educandos no desenvolvimento das habilidades e competências elencadas pela BNCC e confirmadas em âmbito local pelo RCA. A posição que ocupa a Arte dentro das prioridades dessa coordenação institucional, no entanto, é desalentadora. Em primeiro plano estão as eletivas, dentro delas as pautas extras e só então é que vem a arte com suas quatro linguagens.

Todavia, considerando que tanto a SEED/AP quanto o CEE/AP representam o Estado e a gestão, nota-se certo conflito de interpretação institucional. De acordo com o Conselheiro (CEE/AP), é de que se está na BNCC e está no RCA está também no currículo. Se está no currículo, segundo ele, é dever institucional do Estado ensinar. Para o Conselheiro (CEE/AP), isto se institucionaliza de fato com a aprovação do parecer

Com a aprovação do parecer, o conselho entende que a música faz parte hoje do currículo e que precisa ser praticada. O currículo de música previsto no RCA, ele tem que ser ensinado, não cabe não ensinar. Porque isso passa pela qualidade do ensino, que é o inciso primeiro do artigo terceiro da Lei, é princípio, né, é... a qualidade do ensino é um dos princípios. Então não tem como não ensinar isso aí (CC/AP)

Mas a questão central nesse processo não está exatamente vinculada à obrigatoriedade institucional, mas está relacionada ao direito de aprender do educando. Este servidor é de opinião, com a qual concordamos, que o direito de aprender é soberano, “[...], mas é claro que o direito do aluno está garantido. [...] é o direito do aluno de ser ensinado. É esse direito que o conselho está olhando. É esse direito que a Secretaria precisa olhar”. (CC/AP).

No nosso entendimento, essa deveria ser a compreensão de todos os envolvidos nesse processo. Afinal, a que se destinam os esforços e os investimentos do Estado se não à formação dos sujeitos sociais? Leia-se, formação integral humana. Entretanto, não se pode deixar de observar que caminhos precisam ser percorridos para que se possa chegar a essas garantias, tendo em vista as especificidades do ensino de música e das outras linguagens da Disciplina Arte, para que se chegue a um ensino de qualidade e emancipador, é também necessário primar pela qualificação dos profissionais envolvidos.

Dentro desse contexto, uma equipe profissional qualificada é fator importante para o pleno desenvolvimento dos processos de ensino. Não se questiona aqui a capacidade do profissional que já faz parte da rede, mas sim a necessária qualificação dentro das especificidades que a realidade atual requisita.

Aí, claro, a discussão dos profissionais da área, até porque surge aí nesse contexto os cursos de licenciatura em música, essa busca justamente pra poder fortalecer a música porque a gente compreende que o profissional da arte não tem essa leitura específica aprofundada da música, ele tem a compreensão da arte como um todo e os profissionais hoje da rede são profissionais da UNIFAP de Artes Visuais. (COORDENADOR-SEED/AP)

É de fato compreensível que não se tenha respostas institucionais instantâneas. Estamos diante do desafio de regulamentação de uma complexa política pública educacional. Tal complexidade se dá por motivos vários. Primeiro por envolver a reestruturação de um componente ou disciplina escolar, desmembrando seus conteúdos em várias linguagens. Segundo, por se tratar do ensino de arte em uma sociedade cujo perfil conservador o concebe como desnecessário, ou, na melhor das hipóteses, supérfluo. E, por fim, para encurtar a lista, por envolver a necessidade de contratação ou formação continuada de pessoas, fato que envolve a destinação de recursos que quase sempre são tidos como escassos.

Todavia, não devemos perder de vista a primazia do direito de aprender dos educandos, vinculado, é claro, ao dever de ensinar do Estado. Naturalmente, sem esquecer os direitos do professor às melhores condições possíveis de trabalho para poder proporcionar ao educando uma educação dentro dos padrões de qualidade necessárias à formação integral humana.

Nessa perspectiva, duas possibilidades se consolidam como promissoras no que diz respeito a resolução dos desafios que ora se apresentam. Tendo como base as narrativas das docentes entrevistadas, as quais denunciam falta de condições para a adequada aplicação dos conteúdos institucionalizados como linguagens obrigatórias da Disciplina Arte, todas pautadas na ausência de contato com esses conteúdos na formação inicial, assim como na falta de formação continuada ofertada pelo Estado. Entende-se que a formação continuada seria a primeira possibilidade a ser elencada, no intuito de resolver emergencialmente o problema.

Enfatizamos o termo “emergencialmente”, por entendermos ser uma porta delicada que pode incentivar a polivalência. Essa é uma abertura para intensificação e precarização do trabalho docente e, em função disso, para fragilidades nos processos de ensinar e aprender. Todavia, mantido realmente o seu caráter emergencial, poderia ser uma solução. Mas, vejamos o diz o Estado sobre tal tema:

[...] até o ano passado a gente não tinha implementado uma política oficialmente de formação continuada. As formações que a gente vinha trazendo através do nosso centro de formação, que é núcleo de formação que está lá no CRH que é o CVDUC que é o nosso centro de formação, elas vinham pautadas em pontos de implementação do Referencial Curricular Amapaense em formato por área, mas não especificamente no olhar da música. (COORDENADOR-SEED/AP)

Essa é uma mensagem de caráter bastante desalentador, não só no que diz respeito ao ensino de música, embora ele esteja particularmente especificado, mas relacionada a falta de uma política de formação continuada para todo o corpo docente da rede estadual de educação. Entendemos essa necessidade como sendo de caráter permanente, já que, na nossa concepção, a educação é um processo dinâmico e contínuo.

Nossa preocupação está constantemente manifestada em relação à inércia do estado do Amapá, no sentido de estabelecer tomadas de atitude que fortalecessem o

ensino de música na educação básica local, não se pauta apenas na legislação mais recente. Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, já encontramos orientações relativas ao currículo, cujo teor era totalmente favorável ao ensino mais aprofundado das linguagens artística. Destacamos o que concerne ao ensino de música por ser o nosso objeto de pesquisa.

Em 1998, havia já uma preocupação com relação a formação do gosto musical dos jovens e as possíveis influências para o seu processo formativo.

E como a escola lida com essas pessoas, seus alunos? É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos. [...] O quando e como trabalhar os vários tipos de música levados para a sala de aula vai depender das opções feitas pelo professor, tendo em vista os alunos, suas vivências e o meio ambiente, e vai depender da bagagem que ele traz consigo: vai depender de seu “saber música” e “saber ser professor de música”. (BRASIL, 1998, p. 79).

Como saber ser professor de música sem entabular qualquer processo de aprendizado? Como transmitir algum conhecimento sem antes tê-los aprendido? Como conduzir um processo formativo promovendo as mediações entre o conhecimento empírico do aluno e as aproximações com o saber científico sem ter base teórica e prática que subsidie a sua epistemologia? Essas são questões que, a nosso ver, precisam ser levantadas em tempos atuais.

Por outro lado, vale retomar essa questão cronológica. Se o Estado diz que não teve tempo de se preparar para atender as determinações das últimas legislações, o que dizer então desse intervalo temporal ainda mais longínquo? A resposta inicial para tais questões, mesmo lá em 1998, possivelmente seria: através de processos de formação continuada, já que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE 1996, p. 39). Por outro lado, retomando mais uma vez a questão cronológica, se já havia esta orientação curricular nos PCN em 1998, talvez se faça necessário perguntar como o Estado do Amapá não se apercebeu de tal fato?

Analisando o perfil do profissional docente incumbido da Disciplina arte hoje

lotado nas escolas da rede de educação básica do Amapá, se percebe que a maioria tem formação inicial em Arte Educação ou em Artes Visuais. A partir desse contexto, a percepção que temos é de geração de um conflito que se torna embaraçador para estes profissionais, pois, segundo o Conselheiro (CEE/AP):

Como é que uma professora de artes visuais vai ensinar música? Hoje ela é funcionária lá e se não tiver alguém no lugar dela, ela vai ter que ensinar, ela vai passar a educação básica inteira ensinando artes visuais? Não vai dar porque vai sobrar tempo. Vai ter uma hora que ela vai ter que ensinar música. E como é que ela vai ensinar se ela não domina? Ou a Secretaria precisa contratar alguém, ou a Secretaria precisa pegar os professores que já estão lá, e não estão em quantidade suficiente, e capacitá-los, né, nessas linguagens (CC/AP).

Convém lembrar que essa inquietação esteve bastante presente nas narrativas das entrevistadas. Como veremos a seguir, a maioria delas informa ter tido contato superficial com os conteúdos de música e das outras linguagens na formação inicial e nenhuma formação continuada ofertada pela SEED/AP após o advento da legislação.

Na tabela a seguir, veremos esse perfil mais voltado para a contextualização dos processos formativos, no qual questionamos sobre o contato dessas docentes com a temática da nossa pesquisa na formação inicial. Esse quadro materializa as narrativas docentes explicitadas anteriormente, demonstrando a necessidade de consolidar políticas de formação continuada e de contratação de profissionais com conhecimento específico em cada linguagem.

Tabela 1 – Demonstrativo das docentes que tiveram contato com a música em sua formação inicial

Contato com a música na sua formação inicial		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Superficial	5	71,4	71,4	71,4
	Não teve	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Ao se mudar o foco de análise, vemos que 42,9% das entrevistadas tem formação inicial em Artes Visuais, 28,6% em Educação Artística e 28,6% em Arte Educação. Interessante perceber que nessa amostragem não há nenhuma docente com Licenciatura em Música, Teatro ou Dança. Isso não significa que, se for

considerado toda a rede pública de educação do estado do Amapá, não se possa encontrar algum representante dessas licenciaturas, mas dado o recorte demográfico alcançado através da pesquisa, julgamos como bastante significativa essa amostra.

Com relação ao contato com o ensino de música na formação inicial, as entrevistas nos revelam que 71,4% das docentes contactadas tiveram de forma parcial, enquanto as outras 28,6% dizem não ter tido contato que considere significativo. Esses achados corroboram o que vimos destacando ao longo desse processo investigativo. Entendemos que, face ao novo momento que vive o currículo escolar, a partir da BNCC e do RCA, mister se faz rever as necessidades formativas desses profissionais para garantir uma atuação de qualidade, sem prejuízo para a jornada laboral docente, mas com resultados apropriados para a formação dos educandos.

No que diz respeito a formação continuada, 100% das entrevistadas informaram não haver recebido nenhum processo ofertado pela SEED/AP, visando resolver as questões geradas pela nova legislação. Esse é um fato que se considera preocupante em função dos seus desdobramentos, já que, mesmo sem um processo de implementação da lei, o currículo proposto pela BNCC e O RCA já se encontra em vigor. Isso implica em precarização do trabalho docente, além de, como já foi dito antes, negação ao direito de aprender dos educandos.

Além das informações já demonstradas, um dado surgiu de maneira espontânea durante as entrevistas que achamos interessante revelar aqui, com vistas a trazer ainda mais luz para o perfil dos servidores ativos nas escolas amapaenses. Algumas das entrevistadas nos revelaram possuir outras licenciaturas e especializações. Após a primeira manifestação espontânea, nesse sentido, mantivemos esse questionamento nas entrevistas que se seguiram e retomamos contato com as primeiras entrevistadas para termos uma visão geral.

Dessa forma, importa destacar a percepção de um esforço particular dos docentes no sentido de atender melhor seus alunos. Os números mostram 14,3% das docentes entrevistadas com uma segunda licenciatura em Pedagogia e Psicopedagogia, 14,3% com Especialização em Artes, 14,3% com pós-graduação em Educação Profissional e Tecnologia, com ênfase na gestão e ensino da Arte e 14,3% com uma segunda graduação em Museologia. As restantes, 42,9% informaram não possuir outras licenciaturas ou especializações.

Poderíamos aprofundar mais esses dados, buscando trazer os períodos dessas formações, bem como outras motivações como o campo das progressões profissionais e as respectivas compensações salariais. Contudo, por ser um elemento que surgiu como novo no processo de entrevista, não nos foi possível esse aprofundamento. Entretanto, cruzando as informações, pode-se perceber que as segundas licenciaturas, bem como as especializações estão dentro de um quadro de características bastante afinadas com o ensino das artes em geral.

Retomando as duas propostas de possibilidades que elencamos algumas linhas atrás. A segunda possibilidade que poderia solucionar em caráter permanente essa carência gerada pela legislação, seria a contratação de profissionais qualificados para atender essas demandas. Fato este que, até o presente, não aconteceu. Contudo, é importante destacar que a nossa entrevista com o Coordenador SEED/AP parece ter gerado algumas provocações. Pelo menos no que concerne à formação continuada.

Hoje a gente tá com um processo seletivo, inclusive aberto para professores efetivos da rede estadual para virem compor o banco de bolsistas, porque esse profissional formador tem um benefício de bolsa para fazer formação de professores, então o edital está aberto até o dia cinco inclusive, a gente está até convidando os profissionais e lá têm as vagas para o profissional de arte, que aí a gente pode estar discutindo as necessidades de rede. [...] nós temos vagas para professor de artes pra poder trabalhar as temáticas de artes com os professores de artes com vistas à implementação do currículo que está em vigor que é o Referencial Curricular Amapaense. Mas aí buscando quais os pontos de atenção a partir desse currículo, de repente a música pode ser um deles de fortalecimento. Então é isso que a gente pode tá encaminhando, inclusive agora em 2022 a partir do segundo semestre. Vindo esse profissional pra cá, a gente discute quais as necessidades da implementação do currículo e a música ela é um ponto de fortalecimento.” (COORDENADOR SEED/AP)

Infelizmente, devido ao tempo de nossa pesquisa, não podemos conferir os resultados dessas expectativas geradas pela fala do servidor público em questão. Mas entendemos que este seja o caminho inicial. Ficamos na expectativa que, de fato, se consolide e que seja a porta para o fortalecimento de uma política permanente de formação continuada para todo o corpo docente da educação básica amapaense.

4.3.2 Sobre os concursos públicos e a contratação do profissional licenciado em música

A implantação e posterior implementação de qualquer política pública de caráter abrangente e inclusivo, cujos objetivos se acerquem de possibilidades de alcance social e de fortalecimento do pensamento crítico, dificilmente se dá de forma fácil. Os avanços, quando acontecem em países como o Brasil, com históricos de sociedades que emergem do contato com colonizadores escravocratas, resultam de lutas e esforços coletivos dos sujeitos aos quais se destinam. Os fatos no Estado do Amapá, relacionados a nossa investigação refletem bastante essa perspectiva.

Como resultado do já mencionado movimento, em prol da garantia de vagas para os profissionais licenciados em música no concurso público da Educação do ano de 2022, constatamos que elas foram inseridas no edital do referido certame, porém, de maneira genérica. Convém destacar que inicialmente, a resistência da SEED/AP e da comissão de organização do concurso, manifestada nos encontros com a nossa comissão, nos levaram a crer que tal possibilidade não se consolidaria.

Mesmo diante da consolidação, avaliamos como uma vitória parcial o resultado alcançado. A resposta institucional ansiosamente esperada chegou ao nosso conhecimento apenas um dia antes da publicação do edital do concurso e, ainda assim, de forma bastante confusa. Não há clareza na menção ao perfil do servidor a ser contratado no texto do edital.

Como demonstramos na figura a seguir, no Amapá apenas a palavra “afim” garantiu a participação e a posterior contratação dos futuros aprovados. Esse fato submete esses profissionais a grande prejuízo no processo de disputa por essas vagas. Significa estudar todo o conteúdo das diversas linguagens artísticas, com ênfase para as artes visuais, como também demonstraremos na segunda figura, que trata dos conteúdos específicos, com previsão de presença na prova.

Vale destacar, no entanto, que esta não é uma realidade exclusiva do Estado do Amapá. Em pesquisa realizada sobre o tema Metroski (2015) revela que em provas de concurso público para a educação realizadas entre 2003 e 2013 em 22 estados brasileiros, apenas os Estados do Acre e de Goiás trataram a disciplina Arte com suas linguagens dissociadas. Essa autora ainda pontua que, na maioria dos outros estados, numericamente, as questões nas provas privilegiaram as artes visuais.

Figura 5 – Quadro de vagas e especificação do perfil dos candidatos do concurso público da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (2022)

CARGOS								
A denominação dos cargos e o número de vagas estão estabelecidos na tabela abaixo:								
QUADRO DE VAGAS								
Escolaridade	Cargo	Formação Específica	Imediatas			Cadastro de Reserva		
			AP ¹	PcD ²	Total	AP ¹	PcD ²	Total
Nível Superior	Professor da Educação Básica e Profissional	Habilitação específica de nível superior em licenciatura plena dentro da área ou área afim.	950	50	1000	3059	161	3220
Nível Superior	Pedagogo	Graduação com licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em supervisão, orientação, inspeção e	95	5	100	285	15	300

Fonte: Amapá (2022b, p. 3).

Como se pode ver, a referência é bastante genérica. Carece de interpretação do ponto de vista jurídico para se considerar como consolidada. Esse fato causou, inicialmente, certa angústia em muitos profissionais que aguardavam ansiosos a publicação do edital do concurso, mas essa questão foi pacificada após os devidos esclarecimentos.

Figura 6 – Conteúdo programático específico para professor(a) de Artes do concurso público da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (2022)

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
<p>PROFESSOR - ARTES</p> <p>Fundamentos da Educação. Concepções e tendências pedagógicas contemporâneas. Relações socioeconômicas e político-culturais da educação. Educação em direitos humanos, democracia e cidadania. A função social da escola; inclusão educacional e respeito à diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Didática e organização do ensino. Saberes, processos metodológicos e avaliação da aprendizagem. Novas tecnologias da informação e comunicação, e suas contribuições com a prática pedagógica. Projeto político-pedagógico da escola e o compromisso com a qualidade social do ensino.</p> <p>Artes. A produção artística como experiência de interação e como desenvolvimento de habilidades sensíveis, cognitivas e reflexivas. As artes plásticas, a música, o teatro e a dança em diferentes contextos e momentos históricos; história da arte brasileira; arte e cultura indígena; arte e cultura afro-brasileira; arte contemporânea e suas novas tecnologias; metodologias e abordagens no ensino da arte visual; avaliação em arte; plano de aula. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. . Referencial Curricular Amapaense Ensino Fundamental Anos Finais: Arte. Referencial Curricular Amapaense Ensino Médio: Áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Itinerários Formativos; Projeto de Vida; Eletivas: Propostas de Eletivas por Área de Conhecimento: Eletivas da Área de Linguagens; Trilhas de Aprofundamento – Áreas do Conhecimento: Itinerários Formativos da Área de Linguagens.</p>

Fonte: Amapá (2022b, p. 40).

Para além das questões relativas as dificuldades já destacadas, resta ainda o fato de que estas determinações apontam para o fortalecimento da polivalência. O estado não pode alegar falta de tempo hábil para garantir as devidas especificações para a participação dos licenciados em cada linguagem. A mobilização feita junto à SEED/AP, o CEA/AP e a Secretaria de Administração do Estado do Amapá iniciaram-se quase um ano antes da publicação do edital. Assim, se acredita que se essa situação foi generalizada nessa etapa do concurso, possivelmente o será na hora da distribuição dos profissionais aprovados no certame. Ou seja, tudo indica que simplesmente teremos profissionais generalistas com formação em outras áreas que não as Artes Visuais.

Essa situação continuará acarretando sobrecarga e precarização do trabalho docente e, da mesma forma, fragilizando os processos de ensinar e aprender. Isso significa que o estado do Amapá se manterá à margem da proposição legal, submetendo seus docentes da disciplina Arte a condições de trabalho desfavoráveis e negando aos educandos o direito de aprender que lhes é peculiar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta investigativa analisou o processo de implementação do ensino de música na educação básica do Estado do Amapá, trazendo considerações quanto as implicações para a formação e o trabalho docente, a partir da obrigatoriedade dessa política pública como componente do currículo escolar sob as determinações da Lei n. 13.278/2016.

No transcurso, discutimos concepções formativas possíveis no âmbito dessa obrigatoriedade na educação básica e suas relações com a formação e o trabalho docente. Essas Análises se desenvolveram dentro do contexto da formação e do trabalho de docentes de artes, nos anos finais do ensino fundamental, na rede estadual do Amapá.

Tendo em vista que todo esse processo se efetiva no bojo das contrarreformas do Estado e da Educação, no contexto neoliberal, entendemos que isso coloca a temática no âmbito das análises das políticas públicas na atualidade. Portanto, fez-se necessário trazer considerações sobre as configurações do Estado e as suas interfaces com a educação, para contextualizar o ambiente onde entendíamos residirem as respostas para nossas inquietações.

Isto posto, elegemos como foco compreender como se deu o processo de implementação do ensino de música como componente curricular de artes, na educação básica brasileira, consolidado na Lei n. 13.278/2016, elucidando o contexto político-econômico e os sujeitos envolvidos, bem como sua materialização na educação pública amapaense. Nessa mesma perspectiva, procuramos elucidar de que forma a inclusão da música como conteúdo afeta a formação e o trabalho de docentes de Arte, nos anos finais do ensino fundamental, em escolas da rede pública estadual do Amapá, localizadas em Macapá.

Essas inquietações nortearam nossos esforços na busca por respostas, não apenas relacionadas a implementação da política pública em si, mas também aos desdobramentos da inclusão dela. Dentro desse escopo, consideramos seus efeitos para a sociedade a partir do viés da formação integral humana, tendo como parâmetro as implicações para o labor e a formação docente, bem como também para o processo formativo dos educandos.

Ainda no processo de contextualização do ambiente, *lócus* da pesquisa, buscamos evidências de antecedentes históricos de incidência da educação musical

no currículo escolar amapaense. Os achados dessa busca revelaram uma historicidade rica, cuja longevidade remonta aos anos 40. Contudo, apesar de ter cumprido um importante papel na formação dos sujeitos ao longo da história, encontramos indicativos de sua presença no currículo escolar.

O antigo Conservatório Amapaense de Música, hoje Centro de Educação Profissional de Música Walkiria Lima. Ainda permanece como referência dessa prática de educação musical no Estado. Por lá passaram os grandes educadores musicais da história amapaense. Contudo, apesar de fazer parte da rede estadual de educação, suas práticas educativas se destinam à formação técnica em instrumentos musicais. Dessa forma, escapa de seu alcance a prática de musicalização nas escolas, já que sua atuação se dá exclusivamente em suas próprias dependências.

Quando analisamos as leis, assim como as várias resoluções que dão suporte à devida regulamentação delas, essa questão é devidamente esclarecida. Tanto a Lei 13.278/2016, quanto a BNCC e o RCA, indicam a rede de educação básica como o local específico para as práticas educativas propostas pela nova legislação. Todavia, como uma das carências evidenciadas pela pesquisa é a ausência de formação continuada, não se descarta a possível contribuição desse centro educacional nesse processo.

Com relação ao processo de implementação de fato da política pesquisada, nossos achados revelam que, na verdade, não houve um processo de implementação. Não encontramos evidências de nenhuma movimentação institucional nesse sentido. Não detectamos formação de grupos de estudos que poderiam ter analisado a Lei n. 13.278/2016, nem tampouco da Resolução n. 2 de 10 de maio de 2016.

Não encontramos indícios de fato de que o Estado tenha sequer compreendido estar diante de uma lei federal que precisava ser cumprida. A animosidade percebida nos encontros na SEED/AP para tratar do provimento de vagas, de certa forma, brotava da falta de conhecimento dessa legislação e isso é preocupante, pois se trata de um currículo que está sendo posto em prática sem o devido conhecimento de sua procedência e das medidas necessárias para o seu correto aproveitamento.

Especificamente em relação ao ensino de Artes na atualidade, executar um currículo a partir do que propõe a BNCC sem prévio conhecimento da Lei 13.278/2016 e da Resolução n. 2 de 10 de maio de 2016 é no mínimo insensato. É como construir uma casa sobre uma fundação já existente, sem uma planta arquitetônica que informe

as condições estruturais da fundação, tipo de solo onde se está construindo etc. como é que se vai saber a quantidade de peso que esta estrutura poderá receber?

No caso, a BNCC é a fundação, é a Base Nacional Comum Curricular. Mas, como já dissemos, é importante conhecermos a estrutura dessa base. A BNCC indica as habilidades e competências que devem ser trabalhadas com os educandos, mas não informa as habilidades que devem ser pertinentes aos docentes que trabalharão sua propositura. Como ensinar música, Dança, Teatro ou Artes Visuais sem ter o devido preparo? A BNCC não traz essa receita, mas a resolução n. 2/2016, sim.

A entrevista com o Conselheiro (CEE/AP) também nos revelou situações bastante estapafúrdias relacionadas ao comportamento institucional. Ele nos informou que, durante a tramitação para aprovação do Parecer n.: 012/2022- CEE/AP, houve interferência não formalizada de membros da SEED/AP, no sentido de atrasar ao máximo a publicação do parecer, no intuito de não gerar a obrigatoriedade de contratação de profissionais licenciados em música.

Essas informações provocaram certo suspense em nossas expectativas, já que, concomitante com a pesquisa, também estávamos envolvidos nessa articulação pela provisão e garantias de vagas para a nossa categoria profissional. Todavia, as tais interferências não lograram êxito e o parecer foi publicado. Consideramos isso como um desfecho positivo na trajetória de implementação do ensino de música e de naturalização da proposição legal, tendo em vista não apenas a música, mas as quatro linguagens mencionadas na lei, ou as cinco mencionadas pela BNCC, que inclui as Artes Integradas.

Embora O (CC/AP) considere as tentativas de interferência da SEED/AP como naturais dentro de processos como estes, nossa percepção é de que este ato presta um enorme desserviço à educação. É desalentador saber que o Estado, cuja função, teoricamente é a de guardião e defensor da cidadania, se predisponha a agir em desacordo com tal presunção.

Nessa mesma perspectiva, a entrevista com o (COORDENADOR SEED/AP) revelou a inexistência de uma política de formação continuada para os docentes de Artes da rede de educação básica do Estado, visando atender a legislação. O que é natural, especificamente nesse caso. Se não há um processo de implementação da lei em si, certamente não se pode esperar detectar desenvolvimento de ações que facilitem essa implementação.

Esses achados foram recorrentes nas narrativas das docentes entrevistadas. Existe a obrigatoriedade de ensinar os conteúdos, pois estão no currículo e estão inseridos nos livros didáticos. Contudo, essas profissionais se encontram em situação que chega a ser desesperadora, devido à falta de qualificação inicial para ensinar tais conteúdos e a ausência de oferta de formação continuada institucional.

Da mesma forma, constatou-se total ausência de infraestrutura especializada para atender as práticas relacionadas ao ensino das diversas artes, com ênfase para música mais especificamente, por necessitar de ambientes acusticamente tratados. Tais constatações evidenciam precarização do trabalho docente, bem como implicações para formação no contexto dessa “não” implementada política pública.

Quanto à possibilidade de contratação de novos profissionais. Tivemos a oportunidade de vivenciar de perto essa construção. Como resultado de nossa mobilização em favor do provimento dessas vagas no concurso da Educação de 2022, foi garantida de maneira genérica a participação dos licenciados em outras linguagens que não as Artes Visuais.

A título de laboratório, visando substanciar nossa pesquisa, resolvi me inscrever e fazer a prova do concurso, mesmo não tendo condições de estudar e me preparar para o certame em função da minha dedicação à pesquisa. A prova específica para o professor de Artes trouxe 30 questões específicas da área assim distribuídas: 10 questões relacionadas a fundamentos gerais da educação, 9 questões de Artes Visuais, 2 de música, 2 de teatro, 3 de artes integradas, 1 sobre cultura indígena, 1 sobre cultura afro, 1 sobre conhecimentos da BNCC e 1 sobre práticas pedagógicas em Artes.

Essa distribuição demonstra que a prova foi direcionada para quem tem formação em Artes visuais ou Educação artística. Ou seja, aponta para a manutenção da polivalência, já que, possivelmente, aprovará em sua maioria profissionais de apenas uma das linguagens. Por outro lado, o próprio fato de tratar genericamente a condição de participação no certame já manifestava essa possibilidade.

Nesse sentido, caso alguns candidatos de outras linguagens consigam superar essa barreira inicial, ainda terão que se subordinar ao contexto de polivalência que os aguarda no ambiente escolar. Eles não serão contratados para ensinar música, teatro ou qualquer que seja sua área de formação. Serão contratados pelo estado para ensinar Artes.

Tais constatações, a nosso ver, simplesmente, trazem de volta os questionamentos relacionados a coerência formativa. A percepção é que com esse movimento, mais uma vez o Estado do Amapá negligencia o cumprimento das leis e de maneira inconsequente, pois certamente já está ciente dos fatos, toma encaminhamentos institucionais cujos efeitos nocivos afetarão todos os processos de ensino das artes, com precarização para o trabalho dos docentes envolvidos, tanto os que já estão na rede, quanto os que chegarão a partir deste certame, em prejuízo também do direito de aprender dos educandos.

Revisemos então: Os achados de nossa pesquisa revelam que o estado do Amapá tem, sistematicamente, negligenciado suas obrigações quando o assunto é implementação, não apenas do ensino de música, mas da Lei 13.278/2016. Essa negligência se manifesta na atuação do Conselho Estadual de Educação que resolveu tomar providências e estudar o assunto, apenas quando foi provocado pelo movimento local de educadores musicais.

Manifesta-se também, e ainda de maneira mais grave, no comportamento da SEED/AP. Fato que se dá quando além de não tomar nenhuma medida ao longo de todo o processo, ou talvez se deva dizer, ausência de processo, para promover essa implementação, ainda tenta barrar a publicação do parecer do conselho. Tendo como base que a justificativa para essa ação descabida, seria, talvez, proteger o orçamento público. Resta lembrar que, dentro da perspectiva atual da educação, o centro é o aluno. O correto, portanto, seria a SEED/AP defender as necessidades e os direitos dos educandos na relação com o orçamento e não ao contrário, como de fato se deu.

Da mesma forma, se percebe essa omissão quando, segundo o próprio representante da SEED/AP, não existe uma política de formação continuada que vise atualizar e potencializar a prática dos docentes do componente Artes. Vale ressaltar que essa política, se existisse, seria benéfica não apenas para os professores, mas para toda a rede de educação básica do Amapá.

Ressaltamos ainda a detecção de falta de estrutura. Esse é outro fator que esteve presente em todas as narrativas. Tendo em vista que a reforma de escolas é um processo que se dá praticamente de maneira constante em toda a rede de Educação do Estado, causa estranheza que não tenha havido orientação quanto aos projetos arquitetônicos para resolver tal questão. Mesmo diante da constatação de inexistência de um processo formal de implementação do ensino de música, vale

lembrar o currículo que já está em prática e se pauta na BNCC e no RCA.

Por fim, enfatizamos nossa preocupação para com o ensino de Artes nos próximos anos. Destarte, entendendo que críticas não são válidas apenas pelo seu sentido específico, mas sobretudo, pelas mudanças que são capazes de promover se imbuídas de intencionalidades que expressem o desejo de concretização do bem-estar coletivo. Não poderíamos encerrar esta pesquisa com o dedo em riste para as deficiências que assim se constituem a partir dos pressupostos levantados pela investigação, sem ofertar algum encaminhamento que possa contribuir para possíveis soluções.

Dessa forma, face a constatação de que, independentemente das negligências detectadas, o currículo já está em vigor, ou seja, se tem uma emergência na questão do ensino de Artes. Esta, agravada pelo número suficiente de pessoal com qualificação para atender a demanda dessa urgência e temos, por outro lado um grave problema de precarização do trabalhador docente em Artes, ao mesmo tempo em que o Estado incorre em negação do direito de aprender dos educandos. Deixamos as seguintes propostas.

Sugerimos que o Estado do Amapá se utilize das ferramentas que já estão disponíveis em sua própria rede de ensino. No caso, nos referimos a UEAP, que já oferta o curso de Licenciatura em Música e o Centro Walkiria Lima, como excelência em formação técnica em música. A UEAP pode utilizar os estágios dos acadêmicos de Licenciatura em Música como um mecanismo auxiliar, mas de maneira mais efetiva, pode criar um curso de habilitação em música para os profissionais da rede. Já o Centro Walkiria Lima poderia também elaborar um curso específico para práticas pedagógicas em música para auxiliar esses educandos.

Por outro lado, o Estado poderia se utilizar da Escola de Administração Pública do Amapá, EAP, para desenvolver convênio com a UNIFAP, visando a criação de um curso de habilitação em Teatro para os docentes da rede de educação básica do Amapá, tendo em vista que a instituição já oferta esse curso. Dessa forma, poder-se-ia resolver, pelo menos de maneira parcial, a emergência. Destacamos o termo emergencial, pois a polivalência jamais será a solução definitiva para essa questão, face a oportunidade gerada pela mobilização dos educadores musicais locais junto às instituições estatais, visando o provimento de vagas para os profissionais licenciados em música, ressaltando que esse movimento extrapolou suas expectativas iniciais e

se tornou uma bandeira de todas as linguagens artísticas.

Temos a percepção, em função também dos achados da pesquisa, que o Estado do Amapá está perdendo uma grande oportunidade de mudar os rumos de sua história para melhor. A gestão pública estadual, encerrada ao final de 2022, desperdiçou a oportunidade de entrar para a história como aquela que, mesmo tardiamente, construiu soluções para o fortalecimento de sua rede educacional, garantindo aos seus professores o direito ao trabalho digno, com qualidade e respeito às suas necessidades laborais. E aos educandos, o direito à formação integral humana, de qualidade e emancipadora.

Para além disso, nos moveu até aqui a esperança. A possibilidade de participar da construção de uma sociedade sem vozes emudecidas, onde o grito contra as mazelas sociais e os preconceitos de toda sorte não fique preso nas gargantas cidadãs. Que, ao contrário disso, reverbere pela história que podemos construir, onde o respeito seja a base e a desigualdade social seja lembrada como lenda urbana. Onde as vozes roucas do sofrimento virem música, que denuncie e acalante e, sobretudo, que jamais se cale.

Que assim se dissipe essa:

Nódoa raiz

A escravidão mudou de nome e de endereçamento postal
As senzalas são favelas, são os becos e as palafitas
Escravidão é a panela vazia em cima do fogão
E a hipocrisia dos homens em pleno período de eleição

Escravidão é a fome, a falta de esperança
Chicote é a leite que só prende os pretos, os pobres e as putas
Escravidão é não ter nada e ter que pagar pra não ter
O tronco é o dinheiro que compra o voto e a miséria da população

O Brasil precisa tirar o seu povo da escravidão
Apagar do nosso cotidiano de vez essa nódoa raiz
O Brasil precisa tirar o seu povo da escravidão
Precisa dar pra essa gente o sagrado direito de ser feliz

A chibata é a bala perdida que sai da arma do bandido
As vezes também da polícia e acha o coração da gente
Corrente é a falta de emprego, a má distribuição de renda
Poucos donos de quase tudo, muitos quase a morrer de fome

Desigualdade é índio queimado no banco da praça
Grilhão é a desesperança que castra os sonhos da gente
Chibata é o preconceito que mata na flor o futuro

O pobre já nasce fadado ao infortúnio e as mazelas sociais

O Brasil precisa tirar o seu povo da escravidão

Apagar do nosso cotidiano de vez essa nódoa raiz

O Brasil precisa tirar o seu povo da escravidão

Precisa dar pra essa gente o sagrado direito de ser feliz (MIGUEL,
2021)

REFERÊNCIAS

ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. Sobre o sentido político do ensino de música na educação escolar: das relações entre a arte e a realidade objetiva.

Revista Linhas, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 12-35, jan./abr. 2019.

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes; SILVA, Jobson Feliciano Seno; Cyrillo, José Miguel de Souza; FERREIRA, Leonardo Bruno Barros. A Música do Movimento Costa Norte como Recurso Didático na Educação Básica: estudo de experiências vivenciadas por professores do ensino fundamental. *In*: ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes; MARTINS, Dalvaci do Socorro (org.). **Práticas pedagógicas na educação superior**. Curitiba: CRV, 2020. p. 13-32.

AMAPÁ. Lei n. 1125, de 02 de outubro de 2007. Transforma a Escola de Música Walquíria Lima em Centro de Educação Profissional de Música Walquíria Lima, e dá outras providências. **Diário Oficial do Governo do Estado do Amapá**: seção 1, Macapá, nº 4102, out. 2007.

AMAPÁ (Estado). Edital de concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro-reserva para o cargo de professor da Secretaria do Estado da Educação, n. 7/2012 SEED/AP. Macapá: **Diário Oficial do Governo do Estado do Amapá**: seção 1, Macapá, n. 5363, p. 1-32, 7 dez. 2012. Disponível em:

<https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn5363.pdf?ts=22122611>. Acesso em: 13 abr. 2022.

AMAPÁ (Estado). **Parecer n. 012/2022 – CEE/AP** - Proposta Curricular Componente Arte. Macapá: CEE/AP, 2022a.

AMAPÁ (Estado). Edital de abertura de concurso público para provimento de cargos efetivos do quadro de pessoal e formação de cadastro reserva, n. 1/2022 SEAD/AP. Macapá: **Diário Oficial do Governo do Estado do Amapá**: seção 2, Macapá, n. 7726, p. 31-85, 5 ago. 2022b. Disponível em:

<https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn7726.pdf?ts=22122611>. Acesso em: 13 abr. 2022.

ANDRADE Ana Leticia Maleamá Sfair de; NERY Vitor Sousa Cunha; AMARAL Ana Paula Silva da Silva. História do Ensino de Música no Território Federal do Amapá. *In*: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 23, 2017, Manaus, AM, **Anais...**, Manaus: ABEM, 2017, p. 1-10. Disponível em:

http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2694/public/2694-9420-1-PB.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho**: formação em Marx. Campinas, Papel Social, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2009, parte II

APESAR de você. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque. *In*: CHICO BUARQUE DE HOLLANDA N. 4. Intérprete: Chico Buarque. [S.l.]: *Phillips Records*, 1970. 1 disco vinil.

APPLE, Michael Whitman. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C Arte, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. **LDB n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <http://portal.gov.mec.br/arquivos/pdf/ldb/pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 2/2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de maio de 2016a, Seção 1, p. 42.

BRASIL. **Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016b**. 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, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP n. 02 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. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP n. 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 n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 120-122, 18 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Projeto de Resolução CNE/CP n. XXX/2019**. Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). 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). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRAZ, Ana Lucia Nogueira; LIMA, Sonia Regina Albano de. Os benefícios do ensino musical na formação e desenvolvimento humano. **Rev. Tulha**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 1 p. 176-190, jan./jun. 2021.

BUCHOLZ, Luize Gomes e FERREIRA, Valéria Fernanda Silveira. Positivismo, fenomenologia e materialismo histórico-dialético: uma síntese das três correntes metodológicas. *In*: Congresso Internacional de Educação, 2, Congresso de Educação da Fundação Assis Gurgacz, 7, 2019, Cascavel, PR, **Anais...** Cascavel: FAG, 2019, p. 1-10. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2019/POSITIVISMO-FENOMENOLOGIA-E-MATERIALISMO-HISTORICO-DIALETICO-UMA-SINTESE-DAS-TRES-CORRENTES-METODOLOGICAS.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CAMPOS, Renato Márcio Martins. Indústria Cultural e Cultura da Mídia: Produção e Distribuição do Entretenimento na Sociedade Global. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 29, 2006, Brasília, DF, **Anais...** Brasília: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2006, p. 1-11. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r1541-1.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CARMO, Wenderson Barbosa do. **Nonato Leal**. *In*: DICIONÁRIO virtual do Acervo Digital Violão Brasileiro. [S.l.]: Violão Brasileiro, 2019. Disponível em: <https://www.violaobrasileiro.com.br/dicionario/nonato-leal>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CAVINI, Maristella, Pinheiro. **História da Música Ocidental: uma breve trajetória desde a Pré-História até o século XVII**. São Carlos: UAB-UFScar, 2011. Disponível em:

http://audiovisual.uab.ufscar.br/impresso/2016/EM/EM_Maristela_HistoriaMusica_1.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

CERVEJA, cachaça e vinho. 2015. Intérprete: Euripinho Sollo. Compositor: Saymon Marques. Disponível em: <https://www.letras.com/euripinho-sollo/cerveja-cachaca-e-vinho/>. Acesso em: 25 out. 2021.

CIDADÃO. Intérprete: Zé Ramalho. Compositor: Lúcio Barbosa. *In*: FREVOADOR. Intérprete: Zé Ramalho. [S.l.]: Columbia Records, 1992. 1 CD, faixa 6.

COBAIA. 2019. Intérprete: Lauana Prado. Compositor: Bruno Caliman. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lauana-prado/cobaia/>. Acesso em: 25 out. 2021.

COSTA Eliane Miranda; MATTOS Cleide Carvalho de; CAETANO Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>. Acesso em: 13 abr. 2022.

COSTA, Carlos Manuel da Silva. **Mass media e comunicação corporativa: um estudo de caso**. 2016. Dissertação (Mestrado em *Marketing* e Comunicação) – Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital; Escola Superior de Educação, Coimbra, 2016.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. Canto orfeônico: uma breve análise do ponto de vista pedagógico-musical e político. **Interlúdio**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 7, p. 38-50, 2017.

DANTAS, Rodrigo. A grande crise do capital. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, ano 14, n.1, p. 47-72, 2009.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Jornal Universidade à Esquerda**. [S.l.]: 14 nov. 2019. Seção Debate. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: out. 2022.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino 15, 2010, Belo Horizonte, MG, **Anais...** Belo Horizonte, ENDIPE, 2010, p. 1-10. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/FIGUEIREDO%20-%20Leis%20musica%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**, Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUKS, Rosa. **O discurso do Silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GADOTTI, Moacir. **A história das ideias pedagógicas**. São Paulo-SP: Ática, 2003.

GAMBOA Silvio Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. rev., atual. e ampl. Chapecó: Argos, 2018.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GIARETA Paulo Fioravante; LIMA Cezar Bueno de; PEREIRA Tarcísio Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0734-0750, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16326>. Acesso em: 13 abr. 2022.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Selections from the Prison Notebooks**, London: EB, 1971.

GUIMARÃES, André Rodrigues; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Mais trabalho em busca de mais salário. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 259-276, jul./dez. 2017.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **BNCC, Agenda Global E Formação Docente**

JABER, Maíra dos Santos. **O bebê e a música: sobre a percepção e a estruturação do estímulo musical, do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal**. 2013 Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

KUENZER, Acácia. 2021. 1 Vídeo (1:25:47). **O trabalho como princípio educativo**. Publicado pelo canal Movimento por uma Escola Popular. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OoRPX-IBmIY>. Acesso em: 01 mai. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEMOS Wilson Júnior; MIGUEL Maria Elisabeth Blanck. A legislação para o ensino de Arte e Música (1985-2008). **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 171-184, jan./jun. 2014.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e o ideal civilizador**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

MACAPÁ. Secretaria municipal de Educação de Macapá. **Professor Tiago**. Macapá: SME-MCP; Editora Luneta, 2019.

MAIA, Adriana Valério. **A música popular brasileira e a ditadura militar: vozes de coragem como manifestações de enfrentamento aos instrumentos de repressão**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2015.

MARIANO, Daniel, Augusto, de Lima. **Processo de afirmação da obrigatoriedade do ensino da música na escola: aspectos sociais, educacionais e legais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins e Fontes, 2002.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, Livro I, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

METROSKI de Alvarenga, Valéria. **Os concursos públicos para professores de arte da educação básica privilegiam alguma linguagem artística?** Revista Digital do LAV, vol. 8, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 105-121 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil
Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337038443007>

MONTORIL, Nilson. **Primeiras Bandas de Música de Macapá**. Disponível em: <https://porta-retrato-ap.blogspot.com/2017/04/foto-memoria-de-macapá-primeiras-bandas.html>. Acesso em 01 mai. 2022.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, ano 1, n. 1, p. 21-30, jul./dez. 2004.

MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO, Gisele *et al.* (coord.). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. p. 67-69. Disponível em: http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf Acesso em: 5 nov. 2022.

NÓDOA raiz. Intérprete: Zé Miguel. Compositor: Zé Miguel. In: QUILOMBOLA. Intérprete: Zé Miguel. Disponível em: https://open.spotify.com/track/5MBXgS3dgSWix7ciT0vVcC?si=MFeS6H7NQC2Evb_iC0ahew. Acesso em: 25 out. 2021.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de; FERREIRA, Rosilda Arruda. A construção do problema na pesquisa sobre política educacional: contribuições para o debate. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 37, n. 1, p. 243 - 265, jan./abr. 2021.

OLIVEIRA, Daisy Lucia Gomes de. Villa-Lobos e o Canto Orfeônico no Governo Vargas: as concentrações e a Superintendência de Educação Musical e Artística. **Interlúdio**, Rio de Janeiro, ano 2, n.1, p.11-24, 2011.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti; BARÃO, Gilcilene Oliveira Damasceno. Trabalho e Formação Docente no Contexto do Desmonte da Educação Pública no Brasil. **RTPS –Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 09, p. 463-482, jul./dez. 2020.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.2, p.1-28, 2019.

OLIVEIRA, Raimundo, Nonato, Aguiar; LAUER-LEITE, Iani, Dias. Cenários da educação musical em Santarém/Pará, a partir da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. In: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Marília Lília Imbiriba de Sousa. **Educação e Realidade Amazônica**. Uberlândia: Editora Navegando, 2017. p. 187-206.

PENNA, Maura. O canto orfeônico e os termos legais de sua implantação em busca de uma análise contextualizada. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 22, 2012, João Pessoa, PB, **Anais...** João Pessoa: ANPPOM, 2012, p. 1.439-1.446.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunill. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 15-47.

PERONI Vera Maria; OLIVEIRA Regina Tereza Cesari; FERNANDES Maria Dilneia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRykScyQK57qF4NtpkPQk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 abr. 2022.

QUINTANILHA, Gustavo Gonçalves; SILVA, Jobson Feliciano Sena; CYRILLO, José Miguel de Souza; COSTA, Marlucio Nery; SILVA, Tamar Hadassa Oliveira. Música Regional no Currículo da Educação Básica do Amapá: uma reflexão sobre as experiências vivenciadas nas instituições de ensino Escola Estadual Modelo Guanabara e Escola SESC Antônio Oliveira Santos. *In: ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes; MARTINS, Dalvaci do Socorro (org.). Práticas pedagógicas na educação superior*. Curitiba: CRV, 2020. p. 127-136.

Revista Retratos da Escola, Brasília v. 13, n. 25, p. 187-201, j/mai 2019. Disponível mp/www.store.org.be

SANTOS, José Almir Brito. **Instituição e expansão da pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal do Amapá (2006-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. *In: SANTOS, Regina Marcia Simão (org.). Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 179-228.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 120-156, jan./jun. 2009.

SARMENTO, Ana Lamego de Moraes. Canto Orfeônico. **Revista Presença de Villa-Lobos**. Rio de Janeiro – MEC/DAC, Museu Villa-Lobos, volume 10, p. 29-35, 1977.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia. Edição Comemorativa**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In: ANTUNES, Caio. A escola do trabalho: formação em Marx*. Campinas, Papel Social, 2018. p. 13-19.

SENA, Filipp Wallajhon dos Reis Brito de; AMARAL, Ana Paula Silva da Silva. Educação musical na escola básica: uma investigação junto a rede estadual de Macapá. *In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*, 24, 2019, Campo Grande, MS, **Anais...**, Campo Grande: ABEM, 2019, p. 1-16. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/125/81> . Acesso em: 13 abr. 2022.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. A Influência do Escolanovismo nas Propostas de Educação em Tempo

Integral no Brasil. *In*: Congresso Nacional de Educação, 14, 2019, Curitiba, PR, **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2019, p. 6489-6501.

SIMÕES, Sandro Nery, A importância da educação musical em antigas civilizações e no Brasil com a aprovação da Lei n. 11.769/2008. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 184, p. 85-101, set./out. 2016.

SOBREIRA, Sílvia, Garcia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Londrina, n. 20, p.45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22. n. 33, p. 109-120, jul./dez. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgina Sobreira; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em 13 abr. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987.

UCHÔA, Maria Lúcia da Silva. **As bandas de música nos estados do Pará e Amapá: vida musical do Mestre Oscar Santos**. 2003. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

UCHÔA, Maria Lúcia da Silva. **Oscar Santos: o Mestre da Música**. Macapá: SME-MCP; Editora Luneta, 2019.

VAI passar. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque e Francis Hime. *In*: CHICO BUARQUE. Intérprete: Chico Buarque. [S.l.]: *Phillips Records*, 1984. 1 disco vinil.

VILLA-LOBOS, Heitor. Educação Musical. **Revista Presença de Villa-Lobos**. Rio de Janeiro – MEC/DAC, Museu Villa-Lobos, v. 13, p. 1-115, 1991.

WEIGSDING, Jessica Adriane; BARBOSA, Carmem Patrícia. A influência da música no comportamento humano. **Arquivos do MUDI**, Maringá, v. 18, n. 2, p 47-62. jan. 2015. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/25137/pdf_59 Acesso em outubro. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

IDENTIFICAÇÃO	
Nome	
Área de formação	
Tempo de formação	
Tempo de atuação	

BLOCO I - Sobre o processo de implementação do ensino de música na educação básica do Amapá

1. Comente sobre como a música é utilizada na escola em que você trabalha;
2. Desde 2008 a legislação federal tem apontado a inclusão do ensino de música no componente curricular de Artes. Qual sua avaliação sobre essa questão?
3. Na escola em que você atua como a inclusão da música tem sido feita na disciplina de Artes?
4. Qual a sua avaliação sobre as ações da Secretaria de Educação nesse processo?

BLOCO II – Sobre a formação docente

1. Qual sua percepção sobre os processos de formação (inicial e continuada) dos professores de Artes para atuação com o ensino de música?
2. Comente sobre sua experiência de formação que recebeu na sua graduação para atuar com a música como componente curricular.
3. Ao longo da sua atuação profissional, participou de algum processo de formação continuada como docente de arte visando atender as leis no diz respeito ao ensino de música? Caso sim, como foram desenvolvidos? Qual sua avaliação sobre esse processo?

BLOCO III – Sobre as implicações para o trabalho docente

1. Como você avalia o material didático disponibilizado pela escola para o

ensino de música?

2. Como você avalia as condições estruturais dos espaços (dimensão física e tratamento acústico) para o ensino de música?
3. Quais as implicações o ensino de música trouxe ou trará para o trabalho dos professores de Artes?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O CEE/AP E PARA A SEED/AP

Estamos fazendo uma pesquisa sobre a implementação do ensino de música na rede estadual, a partir da obrigatoriedade legal. Buscamos entender como se deu esse processo dentro desta instituição. Para tanto, gostaríamos que fossem respondidas as questões abaixo.

- 1- Como se deu e como se encontra atualmente o processo de implementação do ensino de música na rede de Educação estadual do Amapá?
- 2- Qual a participação do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria Estadual de Educação nesse processo e que ações foram desenvolvidas?
- 3- Que ações foram direcionadas para o âmbito da formação de professores?
- 4- Quais condições de trabalho foram discutidas e garantidas para o pleno desenvolvimento da implementação do ensino de música na rede estadual?
- 5- Qual a avaliação da instituição sobre a implementação da música como componente curricular?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a),

Meu nome é **José Miguel de Souza Cyrillo** e estou realizando a pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema **A Implementação do Ensino de Música em Escolas da Rede Estadual Amapaense: Implicações para a Formação e o Trabalho Docente em Arte no Município de Macapá-Ap**. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada no **PPGED/UNIFAP**, sob orientação do **Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães**. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa em curso. Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- A sua participação é totalmente voluntária;
- Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
- Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para a pesquisadora autora do Trabalho Final de Curso (TFC) e para seu orientador;
- Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;
- Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado, preservando sempre a identidade dos participantes;
- Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;

- Se desejar, o participante poderá receber uma cópia dos resultados da pesquisa, bastando assinalar ao lado essa opção: () SIM, desejo receber cópia do relatório final.
- Em casos específicos de pesquisas em que se requer o uso de vídeos e fotos dos informantes (grupo focal, pesquisa ação etc.), o informante deverá assinalar que concorda e libera o uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas, desde que meus dados pessoais não sejam fornecidos:

() SIM, concordo com a cessão de minhas imagens por livre e espontânea vontade /OU / () NÃO, o uso de minhas imagens em forma de vídeos ou fotos não é permitida.

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Nome completo (Legível): _____

Tels: () _____

E-mail: _____

ASSINATURA

_____, ____/____/____