

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**O processo de implementação da Lei nº 11.769/2008: o caso da microrregião
de Guanambi/BA**

Cássia Vanessa Oliveira Cotrim

Porto Alegre – RS

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**O processo de implementação da Lei nº 11.769/2008: o caso da microrregião
de Guanambi/BA**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa
de Pós-Graduação em Música do Instituto de
Artes da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.

Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dra. Luciana Marta Del-Ben

Cássia Vanessa Oliveira Cotrim

Porto Alegre – RS

2015

À Ana Clara, filha amada, que é o melhor de mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu chegar até aqui, sempre me fortalecendo e me sustentando nos momentos difíceis.

À minha filha Ana Clara, por seu esforço e maturidade em reconhecer esse momento passageiro de separação e ser minha força e motivo para chegar até o final. Este trabalho é dedicado a você.

Aos meus pais, irmãs e cunhado, pelo incentivo e apoio incondicionais, sobretudo com minha filha, especialmente a Anália, por sua dedicação, cuidado e suporte para com ela.

À minha professora e orientadora Luciana, minha querida “Pró”, pela paciência, firmeza, generosidade e disponibilidade que dedicou a mim e ao meu trabalho, sempre serei grata por tudo.

Aos professores que aceitaram fazer parte da minha banca examinadora, Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, Dr^a. Cristina Rolim Wolffenbüttel e Dr^a. Jusamara Vieira Souza, meu agradecimento por fazerem parte deste momento de crescimento.

Aos colegas do grupo de pesquisa Música e Escola, pelas valiosas contribuições e pela paciência comigo.

Aos amigos Alexandre, Anderson, Arturo, Daniela, Francine, Maira, Mário André, Tamar e Vanilda, por poder compartilhar momentos alegres e também difíceis dessa caminhada. O apoio e amizade de vocês foi fundamental. Agradeço especialmente aos colegas Aline, Ivan, Joana, Juliana e Rafael, que dedicaram tempo, disposição e paciência para lerem o trabalho, auxiliando ainda no preparo da apresentação final.

Ao Hissamu, seus pais e família Shirado, pelo apoio, torcida e incentivos para entrar e continuar na pós-graduação; sempre com muito carinho, me deram forças para chegar até aqui.

À Clarissa Vergara e Walkiria Morato, pela paciência e companheirismo de dividir, mais do que o teto, as angústias e alegrias desses dias no Sul. Sobretudo, por ouvirem tantas vezes assuntos vinculados à pesquisa e me ajudarem a

permanecer firme até o final. Aos demais colegas com quem também dividi apartamento, meu agradecimento pelas aprendizagens.

Às minhas tias Tiana, Bela, Edith, Beré, Val e Tona, assim como os mais próximos da família Cotrim, que participaram à distância, sempre me apoiando, incentivando e torcendo por mim.

Aos amigos, colegas e ex-alunos do Colégio Cenecista de Pirapora, da Escola Estadual Luiz Balbino e os amigos virtuais, pelas palavras de incentivo e carinho que me fizeram lidar melhor com esse período separação.

Aos queridos gaúchos, pelo acolhimento com que me receberam em Porto Alegre e por onde fui nesse estado, que levarei sempre no coração.

Aos professores Luis Ricardo, Raiana Maciel, Igor Coimbra, Geraldo Alencar e aos colegas Tiago Maia, Thielen Silva e Ananias Neto, pelo incentivo e contribuições desde a graduação.

A Paulo Possoli e todos da Quadrangular Menino Deus, pelo auxílio no fortalecimento de minha fé.

Às secretarias de educação da microrregião de Guanambi/BA e suas representantes, pela acolhida e disponibilidade, que tornaram possível a realização deste trabalho.

Aos colegas, funcionários e professores do Programa, que tornaram essa caminhada mais leve.

À Capes, pela bolsa de estudos.

A vocês, meu carinho e gratidão.

Se não puderes ser um pinheiro, no topo de uma colina,
Sê um arbusto no vale mas sê
O melhor arbusto à margem do regato.
Sê um ramo, se não puderes ser uma árvore.
Se não puderes ser um ramo, sê um pouco de relva
E dá alegria a algum caminho.

Se não puderes ser uma estrada,
Sê apenas uma senda,
Se não puderes ser o Sol, sê uma estrela.
Não é pelo tamanho que terás êxito ou fracasso...
Mas sê o melhor no que quer que sejas.

Pablo Neruda

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho foi analisar o processo de implementação da Lei nº 11.769/08 nas secretarias municipais de educação da microrregião de Guanambi/BA. Os objetivos específicos buscaram examinar os sentidos atribuídos pelas secretarias à Lei nº 11.769/08; analisar políticas, programas, projetos ou ações elaborados em direção à implementação e à avaliação de seus impactos e, por fim, identificar os sujeitos envolvidos nesse processo. O referencial teórico foi construído de modo a abarcar a trajetória de políticas educacionais e elementos para a análise de processos de implementação, tendo sido utilizadas proposições da Abordagem do Ciclo de Políticas e de Luciana Lima e Luciano D'Ascenzi. O método escolhido foi o estudo de caso incorporado, sendo que as subunidades de análise foram as secretarias municipais de educação da microrregião de Guanambi/BA. Participaram da pesquisa 19 representantes de 15 secretarias municipais de educação do total de 18 municípios da microrregião. Como técnicas de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Os resultados indicam que a Lei foi bem recebida nos municípios pela importância atribuída à música nos contextos escolares. O conhecimento da Lei, entretanto, ainda é pouco aprofundado. A interpretação do texto legal, em direção à sua implementação, está associada às possibilidades de que os municípios dispõem para traduzi-lo no contexto da prática. O planejamento da implementação encontra-se em diferentes fases nos municípios e não apresenta uma sistematização no que se refere ao seu registro, tendo sido construído principalmente por meio de discussões entre diferentes sujeitos envolvidos com as escolas. As experimentações de implementação ocorreram em poucos municípios, no entanto, a música estava presente em diferentes tempos e espaços nas escolas municipais. A principal dificuldade para a implementação efetiva da Lei consiste na escassez de profissionais que possam atuar com o ensino de música nas escolas. As representantes dos municípios apontaram perspectivas futuras de implementação e proposições para otimizar o processo, o que evidenciou que, apesar de ressaltarem a necessidade de direcionamentos acerca da implementação da Lei, indicam caminhos possíveis para sua implementação. Os resultados deste trabalho poderão subsidiar ou fomentar ações futuras para a concretização do ensino de música na microrregião de Guanambi/BA, bem como apoiar a reflexão e a definição de estratégias e procedimentos de implementação da Lei em outros contextos educacionais no país, contribuindo, assim, para o fortalecimento do ensino de música nas escolas de educação básica.

Palavras-chaves: Implementação da Lei nº 11.769/08, Secretarias Municipais de Educação, Microrregião de Guanambi/BA.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the process of implementation of the Law N. 11.769/08 in the municipal education secretariats of the micro region of Guanambi/BA, Brazil. The specific objectives sought to examine the meanings attributed by the secretariats to the Law N. 11.769/08; to analyze policies, programs, projects or actions designed towards the implementation and evaluation of their impacts and, finally, to identify the subjects involved in this process. The theoretical framework was constituted by propositions from the Policies Cycle Approach and the elements for the analysis of processes of implementation presented by Luciana Lima and Luciano D'Ascenzi. The method chosen to carry out this research was the embedded case study, taking as its subunits the municipal education secretariats of the micro region of Guanambi/BA. The participants were 19 representatives from 15 secretariats of education of the micro region. Data were collected through semi-structured interviews and analysis of documents. The results indicate that the law was well received in the municipalities because of the importance given to music in schools. Knowledge of the Law, however, is still little depth. The interpretation of the legal text, towards its implementation, is associated with the possibilities the municipalities have to translate it in the context of practice. The planning of the implementation is at different stages in the municipalities and is not systematically registered. It was elaborated mainly through discussions among the different subjects involved with the schools. Some trials occurred in a few municipalities; however, music was present in different times and spaces in the municipal schools. The main difficulty for the effective implementation of the Law is the shortage of professionals who can work with music education in schools. The representatives of the municipalities indicated future prospects of implementation and proposals to optimize the process, which showed that while they bounce the need to directions on the implementation of the Law, they indicate possible ways to implement it. These results may support or encourage future actions for the implementation of music education in the micro region of Guanambi/BA. They can also support reflection and the definition of strategies and procedures to implement the Law in other educational contexts in Brazil, contributing to strengthen practices of school music education.

Keywords: Implementation of the Law N. 11.769/08, Municipal Education Departments, Micro region of Guanambi/BA, Brazil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CETEP - Centro de Treinamento Pedagógico do município de Guanambi

CNE - Conselho Nacional de Educação

DENAP- Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico do Município de Palmas de Monte Alto

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PAR - Plano de Ações Articuladas

PPP - Projeto Político Pedagógico

RME - Rede Municipal de Ensino

SME - Secretaria Municipal de Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1 – Localização da microrregião de Guanambi/BA.	37
Figura 2– Municípios da microrregião de Guanambi/BA	38
Quadro 1 – População e extensão territorial dos municípios da microrregião de Guanambi/BA.	39
Quadro 2 – Informações sobre as entrevistas realizadas.	43
Quadro 3 – Número de escolas por município da microrregião de Guanambi/BA.	47
Quadro 4 – Cursos de graduação em música na Bahia.	184

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Articulações em direção à elaboração da Lei nº 11.769/08.....	13
1.2 A Lei nº 11.769/08 como estratégia para o fortalecimento da educação musical escolar	14
1.3 Respostas ao texto da Lei nº 11.769/08.....	16
1.4 A implementação da Lei nº 11.769/08 em estados e municípios brasileiros	19
1.5 Objetivos e estrutura do trabalho	25
2 SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS.....	27
2.1 A relação entre formuladores e implementadores de políticas	27
2.2 O plano de implementação, a organização do aparato administrativo e as visões de mundo dos sujeitos envolvidos.....	29
2.3 A implementação de políticas como um ciclo contínuo	31
3 METODOLOGIA	35
3.1 Método de pesquisa: estudo de caso.....	35
3.2 A escolha do caso e das participantes da pesquisa	36
3.3 Técnicas de coleta dos dados.....	41
3.4 Procedimentos de coleta dos dados.....	42
3.5 Procedimentos de análise dos dados.....	44
4. O CONTEXTO EDUCATIVO-MUSICAL DA MICRORREGIÃO DE GUANAMBI/BA E AS PRIMEIRAS RESPOSTAS AO TEXTO DA LEI.....	47
4.1 Práticas educativo-musicais presentes nos municípios	47

4.2 A Lei nº 11.769/08: primeiras aproximações, alguns sentidos e os problemas colocados	57
4.2.1 Como as representantes tomaram conhecimento da Lei.....	57
4.2.2 Sentidos atribuídos à Lei: as contribuições da música na escola.....	61
4.2.3 O processo de tradução da Lei nº 11.769/08: os problemas colocados.....	71
5 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.769/08: PLANEJAMENTO, EXPERIMENTAÇÕES, DIFICULDADES E PERSPECTIVAS	86
5.1 Planos de implementação	86
5.2 Experimentações.....	99
5.3 Dificuldades no processo e propostas para otimizá-lo	114
5.4 Perspectivas de implementação.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICES	179

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco o processo de implementação da Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008). Em 2008, essa Lei alterou o artigo 26 da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. A LDBEN traz em seu artigo 26 uma base nacional comum de conteúdos obrigatórios que devem compor o currículo de todas as escolas de educação básica. Portanto, a música, como se apresenta hoje nos dispositivos legais, faz parte de modo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de arte, que, por sua vez, é um componente curricular obrigatório nas diversas etapas da educação básica.

1.1 Articulações em direção à elaboração da Lei nº 11.769/08

O processo que levou à sanção da Lei nº 11.769/08 é detalhadamente apresentado por Radicetti Pereira (2010). Segundo esse autor, participaram com mais afinco das ações o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e um grupo de parlamentares que apoiou a causa do ensino de música nas escolas.

Para a elaboração de argumentos em defesa da inclusão da música na educação básica de forma obrigatória, foi criado um Grupo de Trabalho (GT), formado por músicos membros do GAP e por educadores musicais vinculados à ABEM. Conforme o autor, entre as decisões estabelecidas pelo grupo, foi considerada prioritária a reivindicação da criação de um Projeto de Lei (PL) que alterasse a LDBEN para dispor de modo mais explícito sobre a obrigatoriedade do ensino de música. Além disso, foi proposta a elaboração de um manifesto de apoio ao movimento em meados de 2006. Sobre o GT, Figueiredo (2010), membro do grupo, aponta:

A primeira decisão do GT foi o estabelecimento de uma pauta

única de discussões para ser levada ao Congresso Nacional. O grupo tinha total consciência de que vários fatores deveriam ser tratados, mas a opção pela pauta única foi decisão fundamental para a concentração de esforços em uma direção clara: aprimoramento da legislação vigente para a educação musical. (FIGUEIREDO, 2010, s/p).

O GAP buscou apoio e procurou dar visibilidade ao PL na imprensa, atraindo músicos de renome nacional para as audiências públicas que se seguiram ao longo do processo, como evidencia Radicetti Pereira (2010). A Campanha “Quero Educação Musical na escola” fez parte dessa estratégia. Com uma página eletrônica, a campanha conseguiu aproximar educadores musicais, músicos, profissionais de diversas áreas, instituições e simpatizantes de todo o país à proposta, agregando assinaturas de apoio ao manifesto. O PL foi aprovado por unanimidade na Câmara dos Deputados, no Senado e sancionado pelo presidente da república, Luis Inácio Lula da Silva, no dia 16 de agosto de 2008, sendo que a Lei foi publicada no Diário Oficial da União no dia 18 de agosto de 2008 (RADICETTI PEREIRA, 2010, p. 99).

1.2 A Lei nº 11.769/08 como estratégia para o fortalecimento da educação musical escolar

A Lei nº 11.769/08 veio atender a uma demanda antiga da área de educação musical. Alguns trabalhos da área, com ênfase nos de Penna (2004a; 2004b), evidenciam uma fragilidade na legislação e em termos normativos e oficiais para o ensino das artes no Brasil, no qual a música se insere. O foco dessa fragilidade, muitas vezes, foi atribuído à Lei nº 5.692 de 1971, que inseriu a educação artística nos currículos escolares, em que todas as linguagens eram ministradas por um único professor (o que ficou conhecido por polivalência). De acordo com Penna (2004a, p. 21-22), o ensino da educação artística incluía noções de “artes plásticas, artes cênicas, música e desenho”, o que levou “ao esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem”, contribuindo para a “diluição” desses conteúdos. Assim, conforme a autora, não havia uma garantia

formal de que o ensino de música fosse ministrado no âmbito das aulas de educação artística.

Penna (2003, p. 76) afirma que não houve mudanças significativas na Lei nº 9.394/96 em relação à LDBEN anterior quanto à garantia real do ensino de música na educação básica. Na LDBEN vigente, em que o termo educação artística foi substituído pelo ensino de arte, bem como em documentos oficiais posteriores a ela, persiste a imprecisão, uma vez que estabelecem:

(...) um *espaço potencial* para a música no currículo, como parte do campo da arte, sem no entanto, assegurar sua *efetiva presença* na prática escolar, presença esta que depende, em última instância, das decisões pedagógicas de cada escola. (PENNA, 2003, p. 76, grifos da autora).

Em concordância com Penna (2003), Figueiredo (2010) explica:

A LDB de 1996 inclui, em seu artigo 26, a obrigatoriedade do ensino de arte na educação brasileira: “O ensino de arte é componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996 - art. 26, par. 2). No entanto, a lei 9394/96 e documentos orientadores como os PCN (BRASIL, 1997, 1998) ainda se apresentam de forma ambígua, permitindo diversas interpretações. A legislação não esclarece efetivamente que artes devem ser ensinadas e quem deve ensinar artes na escola. (FIGUEIREDO, 2010, s/p).

Arroyo (2004) corrobora com as ideias de Penna (2003) e Figueiredo (2010) quando observa que:

Vinculadas a essas inúmeras interpretações está a manutenção das **concepções** do ensino de Arte como de caráter polivalente e do ensino de Arte como restrito ao ensino de artes plásticas (ou visuais), reproduzida tanto pelos produtores de políticas (por exemplo, os formuladores dos concursos públicos para professores) quanto por profissionais da educação (diretores, professores, etc.). (ARROYO, 2004, p. 30, grifos da autora).

A imprecisão dos termos da legislação educacional e a permanência das práticas polivalentes, mesmo após a mudança na Lei, na visão de Penna (2004b,

p. 9), fizeram com que o ensino de música continuasse submetido ao múltiplo campo da arte, “com uma presença frágil e inconstante na prática escolar, muitas vezes nas mãos de professores sem formação específica”.

Ao exposto, se soma a questão da pouca inserção de professores de música na educação básica, frequentemente discutida na área (ver, por exemplo, ABREU, 2008; ANDRAUS, 2008; DEL-BEN, 2005; DEL-BEN et al., 2006; HIRSCH, 2007; PENNA, 2002; 2007; SEBBEN, 2008). A partir desses textos, fica claro que a algum tempo o número de professores de música atuantes na educação básica é pequeno em relação ao número de escolas.

A fragilidade da presença do ensino de música na educação básica, decorrente do número reduzido de professores atuantes, da permanência de práticas pedagógicas polivalentes e de uma legislação imprecisa, impulsionou a busca por mudanças no âmbito legal, em direção ao fortalecimento da educação musical escolar.

1.3 Respostas ao texto da Lei nº 11.769/08

Apesar de a Lei nº 11.769/08 vir atender uma demanda antiga da área de educação musical, como evidencia a literatura, surgiram questionamentos em relação ao processo de construção do movimento que gerou a Lei nº 11.769/08, como os trazidos por Penna (2008) e Sobreira (2008). A primeira autora questiona até que ponto o projeto de Lei (que naquele momento não havia sido sancionado pelo presidente), que não tinha sido, em sua visão, realmente discutido no âmbito da sociedade civil, não desrespeitava o processo de construção da própria LDBEN. Para Penna (2008), não houve consenso sobre os interesses da área. A mesma autora acreditava que o estabelecimento de uma ação política sem o devido debate com a população, principalmente com a principal interessada (nesse caso, a comunidade escolar), pode não ter uma tradução efetiva na prática escolar, podendo ser “inócua” ou até “contraproducente” em alguns casos (PENNA, 2008. p. 59-60).

Para Penna (2008), há alternativas mais eficazes nesses casos, partindo do envolvimento de outras instâncias, especialmente no âmbito local. Ações desse tipo são “capazes de determinar encaminhamentos para a prática educativa, de modo mais eficaz” (Ibid, p. 59). A autora exemplifica trazendo a articulação entre a Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa/PB e a Universidade Federal da Paraíba, que levou à modificação da estrutura curricular da rede por meio de concurso público e à instituição de cargos para professores nas quatro linguagens artísticas na educação infantil e no ensino fundamental.

Na mesma direção, Sobreira (2008, p. 47) aponta como “problema crucial” no processo de sanção da Lei a “participação de todos os envolvidos no ensino musical nas escolas” e acrescenta:

O debate envolveu músicos atuantes na mídia, entidades musicais diversas, políticos e educadores musicais, mas causa estranheza a ausência de representantes das escolas públicas. O *locus* de efetivação das propostas não foi presença efetiva nos debates, fazendo pressupor que o consenso podia não ser tão amplo como se aparentava e que o dispositivo legal seria imposto às escolas, e não resultado de suas demandas. (SOBREIRA, 2008, p.47).

A autora questiona se a obrigatoriedade traria de fato benefícios para a educação musical escolar. A mesma acredita que seria mais produtivo unir forças para, por exemplo, enfrentar a situação recorrente dos concursos polivalentes (SOBREIRA, 2008, p. 49).

As ideias dessas duas autoras explicitam divergências na área durante o processo que gerou a Lei nº 11.769/08, divergências que sinalizam dificuldades no decorrer de sua implementação. Nesse sentido, Del-Ben (2009, p. 120) chama a atenção para o fato de que a mudança ocasionada pela Lei nº 11.769/08 na LDBEN nº 9.394/96 é sutil e não garante a presença da música como componente curricular nas escolas e acrescenta: “A única garantia parece ser a de que, em algum momento, a música deverá, obrigatoriamente, participar do processo de escolarização, o que não era explicitado anteriormente” (Ibid). Para a autora, a mudança é muito mais simbólica ou política do que operacional; contudo, a longo prazo, pode fortalecer a área da música como parte da formação básica dos

estudantes brasileiros (DEL-BEN, 2009, p. 121). Em outro trabalho, a mesma autora afirma:

A Lei nº 11.769/08 assegura a possibilidade de concretizar esses anseios, garantindo um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica. Mas a concretização, de fato, dessa possibilidade demanda um conjunto de ações articuladas. Uma delas refere-se à formação de professores. Uma preocupação demonstrada com frequência em diversas discussões, formais e informais, sobre a implementação da lei refere-se a quem vai ensinar música nas escolas. (DEL-BEN in SOUZA et al. 2010, p. 90-91).

Del-Ben (2009, p. 111) afirma que, ao mesmo tempo em que se celebrava a aprovação da Lei, surgiram questionamentos, preocupações e críticas, especialmente relacionados ao veto presidencial ao artigo que versava sobre a formação específica de professores. O veto gerou dúvidas sobre quem iria ensinar música nas escolas. Figueiredo (2010), Queiroz (2011) e Alvarenga e Mazzotti (2011) também destacam o texto do artigo 62 da LDBEN, que estabelece a necessidade de formação em curso de licenciatura para a atuação na educação básica.

Na verdade, o Artigo 62 torna desnecessária a proposição do inciso vetado, pois esta é a formação específica legalmente exigida e que vigora, apesar do veto. Assim, a aprovação da Lei 11.769/2008 altera a Lei nº 9.394/96 tornando o ensino de música conteúdo obrigatório. Porém, o veto presidencial não altera a exigência da formação em curso de licenciatura para ministrar aulas nas escolas regulares. (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011, p. 67).

Conforme salientam os autores: “Qualquer indivíduo pode ensinar o que quiser em qualquer lugar, menos nas escolas. Para tanto, é exigida a formação específica na área docente” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011, p. 70).

Outro aspecto discutido na área é sobre como a música será inserida no currículo, pois, como Del-Ben (2009, p. 116) ressalta, “muitas são as formas de desenvolver o ensino de música nas escolas, assim como diversos podem ser seus conteúdos e objetivos”. Sobre esse assunto, Sobreira (2012) e Queiroz

(2011) defendem a disciplinarização do ensino de música. Por outro lado, Wolffenbüttel (2010, p. 74), a partir de seus estudos, constata que o ensino extracurricular tem a preferência entre professores e diretores no que diz respeito ao ensino de música. Já Araújo e Garbosa (2010) veem na formação continuada de professores generalistas ou unidocentes (que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental) uma contribuição para a efetivação das exigências da Lei.

Considerando que muitas são as possibilidades assim como múltiplos são os contextos e os sujeitos envolvidos na implementação da Lei nº 11.769/08, busquei, na literatura da área, dados sobre a situação do ensino de música nas escolas das diversas regiões do país.

1.4 A implementação da Lei nº 11.769/08 em estados e municípios brasileiros

Vasconcelos e Schambeck (2014) produziram um artigo de revisão de literatura, “com base nas publicações das revistas e anais da Abem sobre a Lei 11.769/2008, com o intuito de compreender de que maneira os pesquisadores tem abordado a implementação da lei”. Esse trabalho é parte de uma pesquisa que busca “compreender as ações e estratégias adotadas pelas escolas municipais e estaduais de Minas Gerais e Santa Catarina na implementação da Lei 11.769/2008”. Foram consultados os anais dos cinco congressos nacionais e dos três encontros da região sul promovidos pela Associação, além dos 13 números da Revista da ABEM, publicados entre os anos de 2008 e 2013.

No conjunto dessa produção, Vasconcelos e Schambeck (2014) encontraram somente vinte trabalhos que fazem referência à Lei nº 11.769/08. Dentre os vários enfoques desses trabalhos, as autoras destacam: “os relativos a diversas ações para implementação da Lei, a preparação do professor unidocente para trabalhar os conteúdos musicais, a formação do professor licenciado em música, assim como também a conquista e ampliação de espaços para atuação do professor de música”. Elas observam, ainda, “que muitos estados brasileiros ainda não foram contemplados com pesquisas investigativas sobre a situação da

música na escola”.

Busquei, então, identificar na literatura quais são os estados, e também municípios, em que há mapeamentos sobre a situação da música nas escolas após 2008, ano de homologação da Lei, bem como as ações que estão sendo desenvolvidas em direção à sua implementação.

Transcorridos quase sete anos desde a homologação da Lei, ainda faltam dados abrangentes sobre sua implementação, embora seja possível encontrar, na literatura, resultados de mapeamentos da situação do ensino de música em alguns municípios, como os realizados por Harder et al. (2010) em Aracajú/SE; Alves (2011), Náder et al. (2013) e Xavier (2012) em Mossoró/RN; Santos e Carvalho (2014) em Natal/RN; Marques (2009) em Salvador/BA; Westermann et al. (2013) em Feira de Santana/BA; Silva (2012) em Goiânia/GO; Figueirôa, Monteiro e Abreu (2014) no Plano Piloto e Cruzeiro, no Distrito Federal; Viegas e Camarano (2012) em São João del-Rey/MG; Santos (2013) em Barueri/SP; Carmelo (2014) em Maringá/PR; e Ahmad (2011) em Santa Maria/RS. Também há enfoques mais pontuais acerca da Lei, como o de Façanha (2014), que analisou a implementação da Lei nº 11.769/08 em quatro estabelecimentos educacionais da Rede Estadual de Belém/PA.

A literatura também registra mapeamentos envolvendo estados ou algumas de suas regiões, como os realizados por Wolffenbüttel e Ertel (2011; 2013; 2014a) em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul; Wolffenbüttel e Silva (2014) em secretarias municipais de educação do Litoral do Rio Grande do Sul; e Wolffenbüttel e Ertel (2014b) em secretarias municipais do Vale do Caí, região nordeste desse mesmo estado. Ainda na região sul, Brito (2014) e Brito e Schoeder (2013) focalizaram os sistemas municipais de educação da microrregião de Blumenau/SC.

Assim como identificado por Vasconcelos e Schambeck (2014), também nesses trabalhos são distintos os enfoques adotados. Os estudos focalizam a presença do ensino de música nas escolas e os tempos e espaços que ocupa, a formação dos professores responsáveis pelas atividades educativo-musicais, a

estrutura e os recursos disponíveis para a realização dessas atividades, problemas e dificuldades enfrentados pelos professores, bem como o conhecimento dos sujeitos acerca da Lei nº 11.769/08.

Embora esses trabalhos tenham objetivos e métodos distintos, seus resultados indicam que a música ainda não está presente em todas as escolas investigadas. Na região litoral do Rio Grande do Sul, por exemplo, Wolffenbüttel e Silva (2014) constataram que tanto há escolas que estão se organizando para o cumprimento da Lei, como há aquelas em que não houve o início do planejamento para a implementação.

Das sete secretarias respondentes, 29% inserem a música nas escolas públicas municipais, enquanto que 29% não a inserem; 42% dos municípios disponibilizam atividades de música em algumas escolas, mas em outras não. Entretanto, destes 29% que não possui atividades musicais, 50% oportunizam a participação dos alunos em atividades musicais realizadas pelo município. (WOLFFENBÜTTEL; SILVA, 2014, s/p).

Ao investigar a presença do ensino de música nas escolas de ensino fundamental de Santa Maria/RS, Ahmad (2011) afirmou que a música era inserida principalmente nas aulas de educação artística, nos anos finais do ensino fundamental, e fazia parte do trabalho de professores unidocentes nos anos iniciais. A autora constata que a música se fazia presente também de forma extracurricular, como em festividades, momentos de lazer e recreio. Como disciplina, estava presente em 11,11% das escolas pesquisadas, em um universo de 36 instituições. Explica ainda que a música, naquele momento, estava praticamente ausente das práticas sequenciais no ensino fundamental. Os professores responsáveis pelo conteúdo eram unidocentes ou com formação em educação artística, e, desses, a maioria com formação em artes visuais. Além disso, as escolas ainda não contavam com espaço físico nem recursos suficientes e adequados para as aulas de música.

Já nas escolas da rede estadual de Goiânia/GO, como afirma Silva (2012), das 128 escolas, 53 já ofereciam aulas de música com professor com formação específica na área ou finalizando a licenciatura. De acordo com a autora, há um

órgão responsável por gerir as quatro linguagens artísticas (artes visuais, teatro, dança e música) na rede estadual de Goiás, o Ciranda da Arte – Centro de Estudos e Pesquisa da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, que tem investido em formação continuada e realização de concurso específico para suprir o quadro de professores da rede.

A situação nas escolas da rede estadual de ensino de Feira de Santana/BA, como descrita por Westermann et al. (2013), é diferente. Das 25 escolas que participaram da pesquisa há atividades extracurriculares voltadas para a música em 64% delas, como “coros, oficinas de flauta doce, bandas e fanfarras, aulas de violão, percussão, composição para concursos de música e outras atividades de música associada a teatro, capoeira e dança” (WESTERMANN et al. 2013, p. 984). A música é oferecida como componente curricular em 4% das escolas e, em 32%, é trabalhada como parte das aulas de artes.

Além dos mapeamentos, constam na literatura ações em direção à implementação da Lei nº 11.769/08 nas escolas e redes de ensino, como os casos relatados por Barbosa e Santos (2012), em uma escola municipal de São Francisco do Conde, no distrito do Caípe, região metropolitana de Salvador/BA; por Lopardo (2014), que focalizou os caminhos percorridos por uma escola privada de educação básica em Porto Alegre/RS para implementar a Lei em todas as suas etapas de ensino; e por Sombra (2012), em uma escola municipal de Caucaia/CE. Com um escopo mais abrangente, encontram-se os trabalhos de Mendes e Silva (2009), Carvalho e Mendes (2010) e Mendes e Carvalho (2012), com a Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN; Braga (2011), na rede estadual de ensino de Caruaru/PE; Duarte e Hartmann (2012), na Secretaria Municipal de São Mateus/ES; Adeodato, Lima e Lange (2010), Adeodato e Lima (2012) e Silva (2014), na Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES; Rezende et al. (2012), com profissionais envolvidos com escolas municipais e estaduais da Costa Verde Sul Fluminense; Schwan e Cervelin (2014), na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS; Souza (2011a), na Rede Municipal de Ensino de Gramado/RS; e Flach e Wolffenbüttel (2013), com as secretarias municipais de

educação do Rio Grande do Sul.

Mais uma vez, os enfoques dos trabalhos são diversos. Os resultados do trabalho de Flach e Wolffenbüttel (2013) exemplificam algumas das ações desenvolvidas:

O questionamento relativo aos tipos de ações de inserção da música nas escolas apresentou-se com uma variedade de modalidades. Nessa questão os municípios explicitaram as várias formas que têm sido utilizadas para preencher esse espaço destinado à música na escola. Dentre essas alternativas foram citadas a realização de oficinas em turno inverso ao das aulas regulares, oferta de banda marcial, promoção de festivais de música na escola, projetos variados relacionados à música, coro escolar, adesão das escolas ao Projeto “Mais Educação”, promoção de cursos de capacitação para professores, entre outras modalidades. (FLACH; WOLFFENBÜTTEL, 2013, p. 323).

As coordenadoras pedagógicas de escolas da rede municipal de Santa Maria/RS, que participaram da pesquisa de Ahmad (2011), exemplificam demandas a serem atendidas em direção à implementação da Lei nº 11.769/08, como a contratação de professores; a organização de cursos e palestras para a formação continuada dos professores de arte ou de outras disciplinas; a organização de espaços próprios para as aulas de música; e oferecimento do ensino de música como atividade extracurricular. Por fim, acreditam que a Secretaria Municipal de Educação deve direcionar políticas institucionais para inserir a música nos projetos políticos pedagógicos (PPPs) das escolas.

Nesse sentido, Souza (2011b) relata a criação do Grupo Técnico Música na Escola, que atua na discussão de ações para a implementação da Lei nº 11.769/08 no Rio Grande do Sul e na mediação entre o poder público do estado e a área de educação musical. Além das reflexões durante as reuniões presenciais do grupo, foram realizados cinco seminários estaduais a fim de “divulgar experiências bem sucedidas” em municípios rio-grandenses e “discutir com um público mais abrangente os caminhos políticos percorridos na implementação da Lei 11.769/2008”, incluindo representantes do poder público (SOUZA, 2011b, p.154).

De modo semelhante atua o Fórum Catarinense de Educação Musical. Danna e Schambeck (2012), ao sintetizar as atividades desenvolvidas nas dez edições do Fórum, relatam que:

A partir do material de registros dos eventos foi possível identificar os principais pontos discutidos a saber: leitura e discussão da Lei 11.768 (BRASIL, 2008), o processo de sua aprovação, dificuldades encontradas e desafios para sua efetiva aplicação no contexto escolar, ações realizadas em prol da música na escola em cada município; relatos orais e a busca por referências concretas de ações musicais desenvolvidas nos municípios. (DANNA; SCHAMBECK, 2012, p. 230-231).

Para as autoras, o Fórum tem contribuído para fortalecer a presença da música nas escolas. No entanto, “ainda é necessário que diferentes segmentos, entidades, representações políticas bem como outros membros da sociedade exerçam seu papel na construção de uma educação musical significativa para a formação dos alunos” (DANNA; SCHAMBECK, 2012, p. 233).

Destaco, ainda, as audiências públicas requeridas, ao longo do ano de 2013, pelo CNE, no âmbito da Câmara de Educação Básica, que promoveu, em quatro edições, em diferentes regiões do Brasil, discussões e debates sobre a Lei nº 11.769/08, com a parceria da ABEM e de outras instituições vinculadas à temática. As audiências levaram à elaboração de um Projeto de Resolução, aprovado em 4 de dezembro de 2013, ainda não homologado pelo Ministro da Educação. O Projeto de Resolução define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica, tendo como 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 nº 11.769/2008 (PARECER CNE/CEB Nº 12/2013, p. 8).

Os trabalhos aqui revisados, além de diagnósticos sobre a situação do ensino de música nas escolas, apresentam diferentes estratégias empreendidas nas diversas regiões do país, como projetos de formação continuada, parcerias

interinstitucionais e movimentações políticas envolvendo diversos setores da sociedade. Sinalizam, assim, que múltiplos são os sujeitos envolvidos nesse processo, além da complexidade de fatores envolvidos no processo de implementação da Lei nº 11.769/08 e ações necessárias à sua concretização. A implementação acontece/acontecerá a partir de um conjunto de ações que compreende, entre outras, contratação de professores, formação continuada, reestruturação curricular, adequação de espaço físico para as aulas e aquisição de recursos materiais.

Embora a consolidação de determinações legais no âmbito educacional tenha sua concretização nas instituições de ensino, perpassa outras instâncias. Algumas dessas ações são realizadas internamente nas escolas, entre professores, diretores e coordenação pedagógica; outras, no entanto, só são possíveis a partir do direcionamento de órgãos gestores, como secretarias de educação. As secretarias de educação são órgãos gestores de políticas educacionais governamentais (WERLE; THUM; ANDRADE, 2008, p. 89). Entre suas atribuições estão a promoção, planejamento, execução e avaliação de políticas que interferem diretamente nas instituições que a elas estão vinculadas. Nessa instância, são geridas, viabilizadas ou autorizadas algumas determinações que se concretizam no ambiente escolar, como contratação de professores e liberação de verbas e materiais para as escolas. As secretarias de educação, portanto, também têm importante papel a cumprir na implementação da Lei nº 11.769/08. Por esse motivo, são o *locus* desta pesquisa.

1.5 Objetivos e estrutura do trabalho

Com base no que foi exposto, defini como objetivo geral deste trabalho analisar o processo de implementação da Lei nº 11.769/08 nas secretarias municipais de educação da microrregião de Guanambi/BA. Como objetivos específicos busquei examinar os sentidos atribuídos pelas secretarias à Lei nº 11.769/08, analisar políticas, programas, projetos ou ações elaborados em direção

à implementação e à avaliação de seus impactos, e identificar os sujeitos envolvidos nesse processo.

Meu interesse em pesquisar o processo de implementação da Lei nº 11.769/08 em Guanambi/BA surgiu em função de ser esse meu município natal. Todavia, o desejo de compreender como está acontecendo esse processo num âmbito mais abrangente me fez escolher toda a microrregião. Não tenho conhecimento de trabalhos dessa natureza na região. Além disso, os mapeamentos sobre ensino de música no estado da Bahia concentram-se na região da capital e têm como foco as escolas, e não as ações das secretarias.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos. Após esta introdução, apresento, no capítulo 2, perspectivas sobre processos de implementação de políticas, em que procuro identificar proposições e abordagens para orientar a análise do processo de implementação da Lei nº 11.769/08 no contexto educacional escolhido. No capítulo 3, apresento a metodologia da pesquisa, em que descrevo o método, a escolha do caso e das participantes da pesquisa, as técnicas de coleta de dados e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Os resultados são apresentados nos capítulos 4 e 5. O capítulo 4 descreve o contexto educativo-musical da microrregião e as primeiras respostas ao texto da Lei: após apresentar as práticas educativo-musicais presentes nos municípios, descrevo como as representantes tomaram conhecimento da Lei, alguns sentidos a ela atribuídos, bem como o processo de tradução da mesma, em que apresento a interpretação do texto da Lei, associada às possibilidades de que os municípios dispunham para traduzi-la no contexto da prática. No capítulo 5, descrevo o processo de implementação da Lei em andamento nos municípios, com base nas seguintes categorias: planos de implementação; experimentações; dificuldades no processo e propostas para otimizá-lo; e perspectivas de implementação. No último capítulo, apresento minhas considerações finais.

2 SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS

2.1 A relação entre formuladores e implementadores de políticas

Sobre o processo de implementação de políticas, Viana (1996, p.17) sustenta que o êxito de uma política depende do bom entrosamento entre formuladores e implementadores, cabendo aos implementadores terem compreensão da política. Para a autora, a implementação “é antes um problema de quem implementa, sendo definida em um complexo sistema de agências administrativas” (VIANA, 1996, p. 16). A disposição dos implementadores depende, além da compreensão da política, de suas respostas a essas políticas, que podem ser de aceitação, neutralidade ou rejeição. Há ainda de se considerar a intensidade dessa resposta.

No tocante à natureza de uma política, a autora apresenta duas vertentes: centralizadas e descentralizadas (VIANA, 1996, p. 26). Essa natureza interfere na implementação da política. Sobre esse aspecto, Viana (1996, p. 25) apresenta duas abordagens para a análise da implementação: *forward mapping* e *backward mapping*. A primeira abordagem pressupõe que os formuladores das políticas influenciam a implementação e a controlam. Há uma divisão de responsabilidades e equacionamento de fatores que podem interferir na implementação, com o objetivo de identificar o que é necessário para atingir metas de cada fase do processo. A abordagem *backward mapping* “pressupõe que os ‘fazedores’ não controlam a implementação” (Ibid, p. 25). Nessa perspectiva, não acreditam que o sucesso de uma política esteja vinculado a direcionamentos explícitos, clareza nas funções de responsabilidades ou boa definição de objetivos e metas.

Assim, as políticas centralizadas, vinculadas ao controle administrativo e relação de autoridade, são próximas à lógica *forward mapping*. As descentralizadas se aproximam da lógica *backward mapping*, com controles dispersos e influência indireta dos produtores das políticas (VIANA, 1996, p. 26).

Buscando compreender como a implementação de políticas é tratada pela literatura, Lima e D'Ascenzi (2012) encontraram modelos estabelecidos para análises desses processos. Os autores explicam que o modelo *top down* para implementação de políticas pressupõe a execução do que foi anteriormente definido como meta na formulação das políticas. Nesse caso, a ênfase incide nas normas que foram estruturadas na política, na clareza de metas e no controle ao máximo sobre os implementadores e suas ações. Desse modo, é necessário evitar ambiguidades no plano da política. A clareza desse plano determina o sucesso na comunicação com os implementadores. Essa comunicação deve promover uma adesão por parte dos implementadores aos objetivos propostos, para evitar o fracasso da implementação da política.

De acordo com os mesmos autores, o modelo *bottom-up* questiona a influência dos formuladores das políticas e o fato de regras explícitas darem conta de aumentar a possibilidade de êxito na implementação da política. Esse modelo valoriza as intervenções dos implementadores e adaptações do plano proposto, uma vez que as políticas são vistas como mutáveis no processo de sua execução. As políticas devem ser descentralizadas, pois há uma ênfase nas redefinições dos implementadores, em função das dificuldades na implementação. Aqui, a ambiguidade é, até certo ponto, bem-vinda, pois permite certa flexibilização na interpretação e minimização de conflitos.

Ao analisarem esses modelos, os autores chegaram à seguinte conclusão:

Os modelos apresentados encontram seus limites na superestimação da importância do centro ou da periferia de forma excludente. O foco *top-down* nas normas e atores localizados no topo da hierarquia organizacional desconsidera a influência dos implementadores. Por outro lado, a capacidade de determinação atribuída a esses no modelo *bottom-up* subestima a influência que as variáveis *top-down* exercem na implementação. Ambos os modelos, entretanto, privilegiam as condições materiais do processo de implementação, não tomando como variável relevante os aspectos culturais que são mediadores, por vezes necessários, ao entendimento do resultado alcançado. (LIMA; D'ASCENZI, 2012, p. 9).

Desse modo, partindo do que a literatura já apontava sobre a

implementação da Lei e por entender que o processo não abarcava características contidas nesses modelos, para evitar o risco de focalizar minha análise em aspectos que não são próprios da implementação da Lei nº 11.769/08 e dos contextos estudados, busquei outras proposições que pudessem me auxiliar a compreender as especificidades desse processo.

2.2 O plano de implementação, a organização do aparato administrativo e as visões de mundo dos sujeitos envolvidos

Lima e D'Ascenzi (2012) focalizam os processos de implementação de políticas a partir do contexto, atores e situações que o envolvem, e não a partir das determinações da política. Partindo do pressuposto de que há uma relação entre o plano e sua execução, os autores acreditam que uma análise da implementação deve contemplar como a política foi executada, a ideia por trás disso e como essa se formou. Assim, propõem uma definição e orientações para análises de processos de implementação de políticas, que foram adotados neste trabalho:

Podemos definir a implementação como um processo de apropriação de uma ideia que, nesse sentido, é consequência da interação entre a intenção e elementos dos contextos locais de ação. Acreditamos que a análise do processo de implementação que deriva dessa dinâmica deve considerar alguns fatores, entre os quais destacamos: as características do plano, a organização do aparato administrativo responsável pela implementação e as ideias, valores e concepções de mundo dos indivíduos. (LIMA; D'ASCENZI, 2012, p. 9).

Em relação ao primeiro fator, os autores explicam que “podemos tratar o plano como um conjunto de dispositivos que funcionam como um ponto de partida para um processo de experimentação, de procura por uma estratégia melhor adaptada e circunstâncias particulares” (LIMA; D'ASCENZI, 2012, p. 10). O plano sugere orientação e estímulo para a implementação. É necessário que não seja restritivo no tocante à conformidade com objetivos previamente definidos, para

que não haja desprezo em relação aos resultados reais da implementação. “O mais relevante é verificar quais foram os efeitos gerados e se eles são desejáveis ou não” (Ibid). Para os autores, esse plano nem sempre é sistematizado e se adapta às condições disponíveis do contexto.

O segundo fator relevante na análise de processos de implementação, para os autores, é a organização do aparato administrativo responsável.

A operacionalização de novas políticas, programas, projetos ou atividades depende de um conjunto de estruturas e normas internas. O plano será absorvido, traduzido e adaptado às possibilidades e constrangimentos das agências e indivíduos que deverão executar. Assim, fatores como disponibilidade e qualidade dos recursos humanos e materiais, estrutura e a dinâmica das regras organizacionais (formais e informais), fluxo e disponibilização de informações influenciam a forma como se dará a apropriação e implementação do plano nos espaços locais. (LIMA; D’ASCENZI, 2012, p. 11).

Há, então, de acordo com os autores, uma adaptação por parte dos implementadores entre o que se espera que seja feito e o que conseguem ou querem fazer, sendo que os recursos disponíveis afetam a interpretação do plano bem como sua implementação. Lima e D’Ascenzi (2012) chamam a atenção para a ênfase na influência que exercem as organizações e as regras profissionais, bem como relações de poder entre indivíduos (relações de trabalho, divisão e atuação) que pertencem às agências implementadoras (LIMA; D’ASCENZI, 2012, p. 11). Vale ressaltar ainda que, nessa perspectiva, o plano será adaptado conforme as “possibilidades e constrangimentos encontrados nas instâncias implementadoras” (Ibid, p. 12).

O terceiro e último fator “diz respeito à influência das ideias sobre a ação dos atores” (LIMA; D’ASCENZI, 2012, p. 12). Lima e D’Ascenzi (2012, p. 13) destacam “a importância da articulação das coalisões de defesa com o governo para a implementação de políticas públicas. Isso remete à importância das ideias para a disposição dos atores locais em executar determinado projeto”. As ideias, concepções e valores dos implementadores também influenciam a implementação. Assim, as visões de mundo estão diretamente relacionadas ao

engajamento dos sujeitos na implementação das políticas. Ainda destacam a importância de grupos sociais e relação deles com os atores governamentais para a implementação. Vale salientar que em contextos em que há incertezas em relação à nova política, elas são interpretadas com base no que é familiar aos implementadores.

Os autores expõem esses três fatores com o intuito de colaborar para a ampliação da análise de processos de implementação. Para eles, esses processos são influenciados pela interação entre esses três fatores. Portanto, recomendam que, em pesquisas que objetivam conhecer processos de implementação, é preciso “trabalhar com a interação entre as ideias contidas no plano, as características e condições dos espaços de implementação e as concepções de mundo dos indivíduos responsáveis pela execução da policy” (LIMA; D’ASCENZI, 2012, p. 14).

2.3 A implementação de políticas como um ciclo contínuo

Especificamente no âmbito das políticas educacionais, a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen J. Ball, Richard Bowe e colaboradores,

destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Essa perspectiva vem sendo adotada em alguns trabalhos da área de educação musical, como os de Wolffenbüttel (2009). Ahmad (2011), Arroyo (2013) e Brito (2014). Segundo Mainardes (2006, p. 49), a proposta foi criada em 1992 como um ciclo contínuo de três facetas ou arenas políticas: 1) *política proposta*, que se relaciona com as intenções de governantes, assessores, departamentos educacionais, escolas, autoridades locais, outras arenas de onde as políticas emergem, chamada ainda de “política oficial”, 2) *política de fato*, constituída pelos

textos políticos e legislativos que “dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática”, e 3) a *política em uso*, referente aos “discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no contexto da prática” (Ibid). Mainardes (2006) explica que esse formato foi substituído por uma formulação que apresentava menos rigidez e mais contextos.

Assim, em uma nova abordagem “os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 50). Esses contextos estão inter-relacionados entre si, são atemporais e não são sequenciais e lineares. Há ainda dois outros contextos, acrescentados posteriormente, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

De acordo com Mainardes (2006, p. 51), o primeiro contexto, o contexto da influência, é aquele em que os discursos políticos são construídos. Caracteriza-se por uma disputa pela legitimação de conceitos norteadores que formam a base das políticas e embates de grupos de interesses. Nesse contexto, os argumentos mais amplos recebem apoio e, assim, exercem influência nas “arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social”. O autor explica que há arenas públicas mais formais, como grupos representativos e comissões que podem se constituir como “lugares de articulação de influência” (Ibid).

Enquanto o contexto de influência é relacionado com interesses específicos e ideologias, a produção do segundo contexto, de produção de texto, está articulada “com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52). Nesse contexto são produzidos os textos que representam uma política.

Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Bowe et al. (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53) explicam “que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos”. As respostas a esses textos são reais e vivenciadas dentro do terceiro contexto, o da prática. No contexto da prática as políticas estão sujeitas à interpretação e recriação; nele se produzem efeitos e consequências que podem alterar as políticas originais. De acordo com Mainardes (2006, p. 53), os autores acreditam que, nesse contexto, as políticas não são simplesmente “implementadas”, mas sujeitas a interpretações, a recriações.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

O envolvimento por parte dos profissionais das escolas nas políticas pode ser distinguido a partir do uso de dois estilos de textos: *writerly* e *readerly* (MAINARDES, 2006, p. 50). “Um texto *readerly*” (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto” (Ibid). Desse modo, de acordo com Mainardes (2006), a análise de políticas deve ter foco na formação do discurso de uma política bem como na interpretação que os envolvidos com o contexto da prática dão às mesmas.

O quarto contexto, o contexto dos resultados (efeitos), “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que políticas têm efeitos em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada” (MAINARDES, 2006, p. 54). Nessa perspectiva os efeitos deveriam ser analisados a partir dos impactos e desigualdades gerados:

[...] a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas e com o conjunto das políticas. Isso

sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

O último contexto é o de estratégia política, que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). Assim, essa abordagem contribui para a análise de políticas, “uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (Ibid). O autor explica que esse modelo oferece subsídios para a análise da trajetória de políticas, desde sua formulação, produção de textos, implementação até aos resultados e efeitos produzidos (MAINARDES, 2006, p. 58).

Neste trabalho, foco aspectos verificados nos três primeiros contextos do Ciclo de Políticas, com ênfase no contexto da prática. Trago considerações sobre a elaboração da política, o texto em si e como ele foi recebido no contexto da prática, na perspectiva das secretarias de educação. Também focalizo as ações que emergiram a partir desse texto político nas secretarias de educação, que tiveram repercussão em escolas municipais da microrregião de Guanambi/BA. Tendo em vista que este trabalho trata de uma política relativamente recente, priorizei a interpretação da política bem como as estratégias desenvolvidas em direção à sua implementação.

Apresento, a seguir, o percurso metodológico construído para a realização da pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 Método de pesquisa: estudo de caso

Considerando os objetivos desta pesquisa, escolhi como método de pesquisa o estudo de caso, pois esse método, de acordo com Yin (2001, p. 21), contribui para a compreensão de “fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Além disso, esse tipo de trabalho nasce, geralmente, “do desejo de compreender fenômenos sociais complexos”, permitindo uma investigação em que haja preservação de “características holísticas e significativas dos eventos da vida real”, se mostrando apropriado para este estudo (Ibid, idem). O mesmo autor ainda esclarece que “O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (YIN, 2001, p. 27).

Segundo Yin (2001, p. 44), estudos de caso podem ocorrer em “processos de implantação de alguma coisa em alguma empresa ou entidade e sobre uma mudança organizacional”, o que reforça a adequação desse método à presente pesquisa. Schramm (apud YIN, 2001, p. 31, grifos do autor) esclarece que “a principal tendência em todos os tipos de estudo de caso, é que ela tenta esclarecer uma *decisão* ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”.

Esta pesquisa se caracteriza como o que Yin (2001) define como estudo de caso incorporado. “Isso ocorre quando, dentro de um caso único, se dá atenção a uma subunidade ou várias subunidades” (YIN, 2001, p. 64).

Por exemplo, embora um estudo de caso possa tratar de um simples programa público, devem constar na análise os resultados dos projetos individuais dentro do programa (e se possível até mesmo algumas análises quantitativas de um número maior de projetos). (YIN, 2001, p. 64).

Uma vez que o que interessa a esta pesquisa é compreender como vem

ocorrendo o processo de implementação da Lei nº 11.769/08 na microrregião de Guanambi, isso só é possível quando se considera cada um dos municípios que fazem parte dessa microrregião, trazendo suas especificidades quanto ao tema da pesquisa. Assim, neste trabalho, a unidade de análise, ou o “próprio caso” (Ibid, p. 67), é a microrregião de Guanambi e as subunidades são os municípios que a compõem.

3.2 A escolha do caso e das participantes da pesquisa

A microrregião de Guanambi foi escolhida a partir do critério de divisão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, pois serve de base para:

Elaboração de políticas públicas, subsidiar decisões quanto à localização de atividades econômicas, sociais e tributárias; subsidiar o planejamento, estudos e identificação das estruturas espaciais de regiões metropolitanas e outras formas de aglomerações urbanas e rurais. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013).

Localizada no nordeste brasileiro, no estado da Bahia, essa microrregião faz parte da mesorregião do Centro-Sul-baiano e foi definida a partir de especificidades quanto à organização espacial, segundo consta no documento de 1990 do IBGE, que trata da divisão regional do Brasil. Para a definição de microrregiões, o documento apresenta alguns fatores de influência, como dominação de municípios por outro mais antigo ou tradicional, dominação de um centro urbano e contingente populacional (IBGE, DIVISÃO REGIONAL DO BRASIL EM MESORREGIÕES E MICRORREGIÕES GEOGRÁFICAS, 1990, p. 11). Na Figura 1, a seguir, apresento o estado da Bahia, destacado em verde no mapa do Brasil; a mesorregião do Centro-Sul da Bahia, destacada em amarelo; e a microrregião de Guanambi, em vermelho.

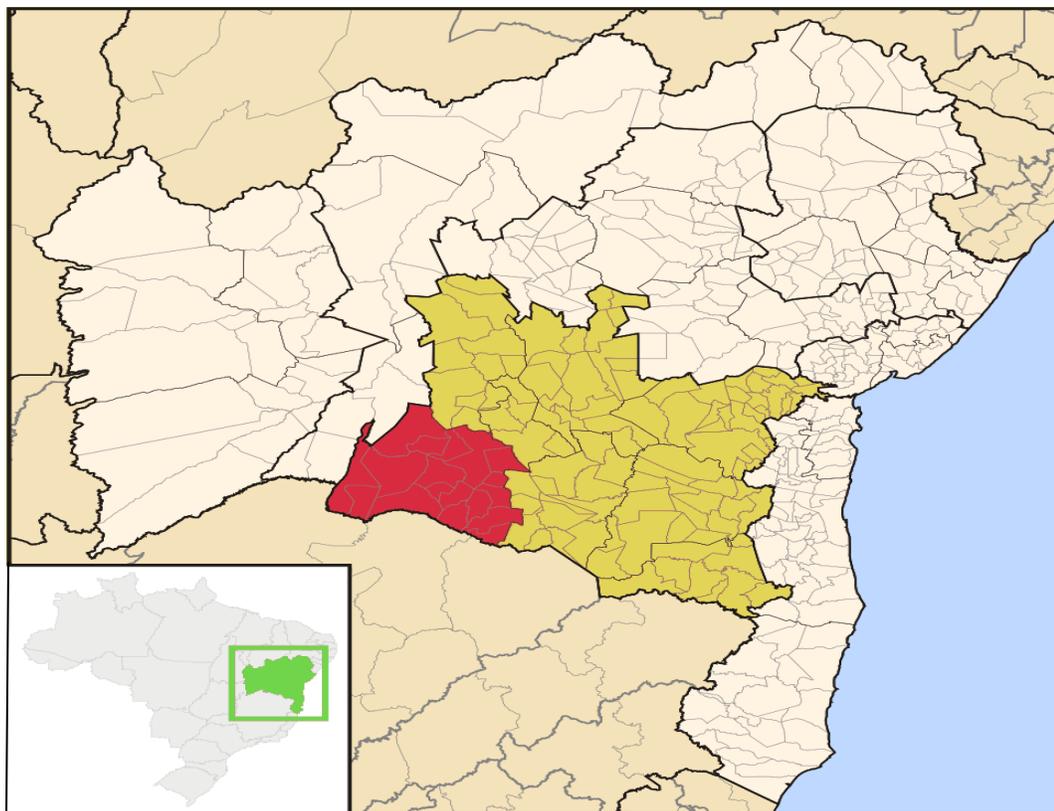


Figura 1 – Localização da microrregião de Guanambi/BA¹

A microrregião de Guanambi compreende os seguintes municípios, conforme apresentado na Figura 2: Caculé, Caetité, Candiba, Ibiassucê, Igaporã, Iuiu, Jacaraci, Lagoa Real, Licínio de Almeida, Malhada, Matina, Mortugaba, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Riacho de Santana, Sebastião Laranjeiras, Urandi, além da sede, já mencionada.

¹ Fonte: Imagem adaptada. Disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search: ylt=AwrBTzGWsx1VXrsAGE6jIRh.?p=imagem+mesorregi%C3%A3o+centro+sul+baiano&fr2=sb-top&fr=mcafee&type=B214BR105D20150204> Acesso em: 03 out. 2014.

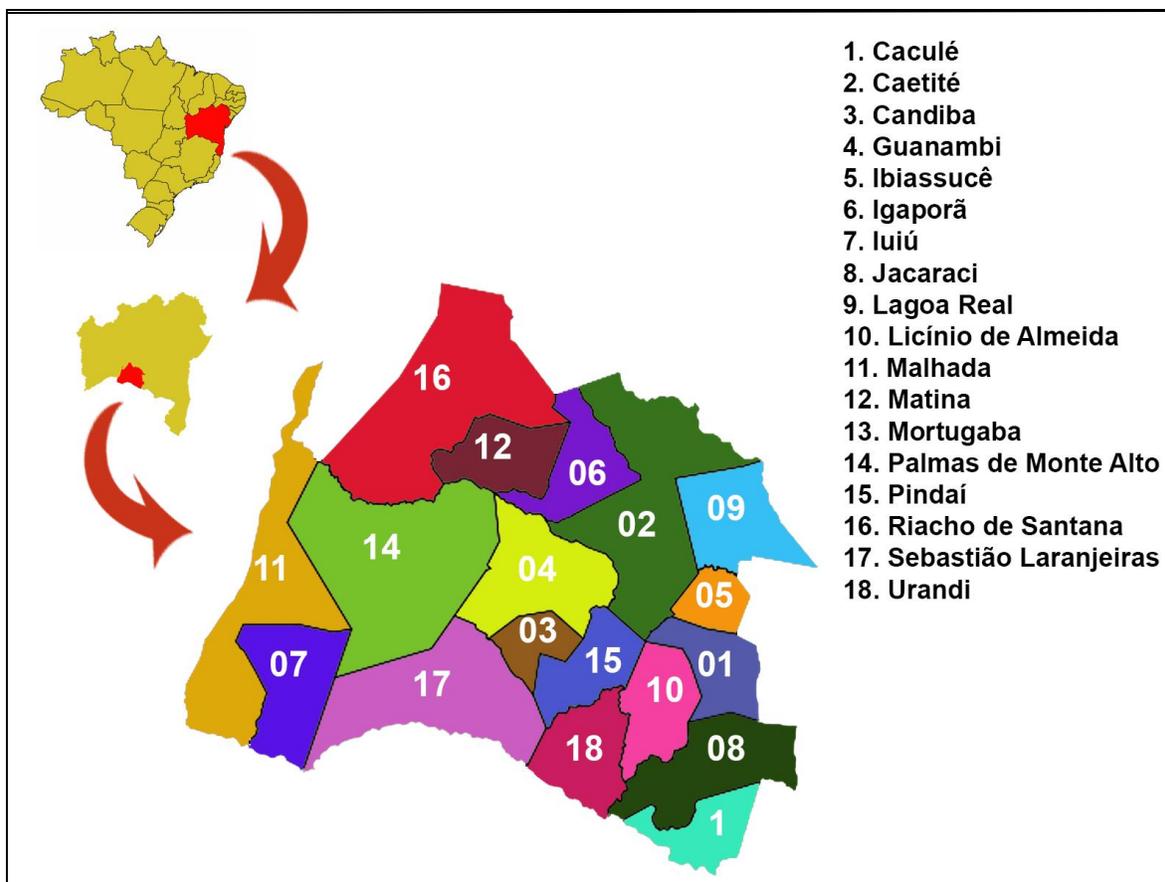


Figura 2– Municípios da microrregião de Guanambi/BA ²

No Quadro 1, constam os dados contidos no sítio do IBGE sobre a população estimada para o ano de 2014 e a extensão territorial de cada um dos municípios da microrregião, a fim de dimensioná-la em relação à totalidade do estado. A Bahia tem, atualmente, 417 municípios, uma área de 564.733,081km² e a população estimada em 2014 era de 15.126.371 habitantes. No âmbito territorial, a microrregião corresponde a 4% da totalidade do estado e, em termos de população, representa 2,7% dos habitantes. O município de Guanambi está 796 km distante da capital, Salvador, e influencia significativamente a região, sendo um polo principalmente de comércio, agricultura e educação, tendo, ainda, o maior contingente populacional entre os municípios vizinhos.

² Fonte: Imagem adaptada. Disponível em: http://www.citybrazil.com.br/ba/microregiao_detalhe.php?micro=26 Acesso em: 03 out. 2014.

Quadro 1 – População e extensão territorial dos municípios da microrregião de Guanambi/BA³

Município	População 2014	Extensão territorial (Km²)
Caculé	23.392	668,36
Caetité	52.353	2.442,90
Candiba	14.599	417,98
Guanambi	85.237	1.296,65
Ibiassucê	10.679	426,67
Igaporã	16.193	832,52
Iuiu	11.294	1.485,73
Lagoa Real	15.676	877,43
Licínio de Almeida	12.965	843,39
Jacaraci	15.380	1.333,420
Malhada	17.416	2.008,35
Matina	12.217	775,74
Mortugaba	12.450	612,22
Palmas de Monte Alto	22.340	2.524,85
Pindaí	16.758	614,09
Riacho de Santana	35.819	2.582,40
Sebastião Laranjeiras	11.435	1.948,61
Urandi	17.270	969,45
TOTAL	403.473	22.660,76

As secretarias foram convidadas a participar da pesquisa por meio da indicação de um representante. Busquei os telefones e endereços das secretarias nos sites das prefeituras municipais da microrregião, bem como na lista telefônica de Guanambi, que contemplava telefones úteis de municípios da região. Também

³ O quadro foi elaborado com dados disponíveis em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=29&search=bahia> Acesso em: 13 dez. 2014.

busquei informações em sites de busca⁴. Todas as secretarias de educação da microrregião foram contatadas, exceto a de Riacho de Santana, já que não foi possível localizar qualquer contato da mesma.

As representantes dos municípios foram convidadas a participar da pesquisa a partir do cargo que ocupavam nas secretarias, sendo que busquei pelas pessoas responsáveis pelo setor pedagógico desses espaços. O foco em cargos dessa natureza se deu em função da Lei nº 11.769/08 ser uma determinação vinculada aos currículos das escolas de educação básica e por entender que, no âmbito das secretarias, as atribuições vinculadas ao currículo estão a cargo dessas coordenações. Desse modo, nos contatos telefônicos com as secretarias, apresentei o objetivo do meu trabalho e expressei meu interesse em entrevistar o responsável pelo setor pedagógico, ou alguém que pudesse colaborar com a pesquisa, que conhecesse a organização curricular.

Somente a secretaria do município de Candiba não indicou um representante. Nas demais secretarias contatadas, fui encaminhada a coordenadores/gerentes pedagógicos e/ou secretários(as) municipais de educação e, ainda, a profissionais com outros cargos, mas que exerciam funções de coordenação pedagógica. Em um dos municípios, Mortugaba, a representante da Secretaria sugeriu que também participasse da entrevista a diretora de uma escola em que eram desenvolvidos projetos e ações ligados ao ensino de música, sugestão com a qual concordei.

Por solicitação das secretarias, encaminhei, por e-mail, um breve resumo do projeto de pesquisa e o roteiro da entrevista. Realizei esse procedimento com todas as secretarias à medida que conseguia falar por telefone com a representante indicada. Posteriormente, foi entregue, pessoalmente, a cada secretaria, uma carta de apresentação da pesquisa (Apêndice A).

Ao realizar o contato telefônico com as secretarias, inicialmente, 20 representantes de 16 municípios concordaram em participar da pesquisa. No entanto, uma representante de um desses municípios desistiu de participar.

⁴ Como o <http://www.telelistas.net/ba>, por exemplo.

Assim, os dados sobre o processo de implementação da Lei nº 11.769/08 na microrregião de Guanambi/BA foram obtidos junto a 19 representantes de 15 municípios. Em quatro deles houve participação de duas entrevistadas.

Entre as participantes, todas mulheres, 12 estavam no cargo de coordenação/gerência pedagógica e quatro, de secretárias de educação, além de uma assistente administrativa, uma diretora de apoio à educação básica e uma diretora de escola. Entre as representantes, 14 informaram ter atuado como professoras, sendo duas delas no ensino superior, como tutoras de cursos semipresenciais, e as demais na educação básica. Três disseram já ter tido outros cargos nas secretarias municipais de educação. Representantes dos municípios de Ibiassucê, Iuiu, Lagoa Real, Malhada, Matina, Palmas de Monte Alto e Urandi estavam no cargo que ocupavam nas secretarias a pouco mais de um ano, desde o início da gestão municipal em janeiro de 2013. A representante de Pindaí estava há dois anos no cargo e as de Caetité, Jacaraci e Licínio de Almeida, há cinco anos. As representantes de Caculé e Guanambi ocupavam o cargo há mais tempo: a de Caculé, há nove anos e a de Guanambi, há 12. Apenas as representantes de Igaporã e Mortugaba estavam há menos de um ano nos cargos: quatro e oito meses, respectivamente.

3.3 Técnicas de coleta dos dados

Segundo Yin (2001, p. 100), num estudo de caso as evidências podem vir a partir de várias fontes, como observações, registros físicos, entrevistas e documentos. Neste trabalho, optei pelas entrevistas semiestruturadas e pela pesquisa documental.

A entrevista foi escolhida por ser uma das fontes principais de informação em um estudo de caso (YIN, 2001, p.112), além de ter, de modo geral, taxas de respostas maiores que questionários, por exemplo. Dadas as diversas atribuições que um profissional de gestão acumula, bem como a demanda das secretarias de educação, o retorno de um questionário poderia ser pouco expressivo ou tardio.

Esse foi o principal fator que me levou à escolha de entrevistas. Através de entrevistas também é possível o aprofundamento de questões, o que não seria possível via questionário.

A natureza da entrevista foi semiestruturada. A construção do roteiro (ver Apêndice B) se deu a partir dos objetivos propostos e dos desdobramentos necessários para atingi-los. Foi estruturado em três partes: 1) Sobre os (as) entrevistados(as), parte composta por perguntas de identificação das entrevistadas; 2) Sobre a Lei nº 11.769/08, em que constam perguntas acerca do conhecimento e entendimento da Lei; 3) Sobre as ações da Secretaria, com questões referentes a ações de implementação da Lei, bem como dificuldades, recursos e sujeitos envolvidos nesse processo.

Yin (2001, p. 107) também afirma que “é provável que as informações documentais sejam relevantes a todos os tópicos do estudo de caso” (Ibid, p. 107). Busquei informações advindas de documentos fornecidos pelas secretarias de educação, tendo em vista que “o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2001, p. 109). Para Bogdan e Biklen (1994, p. 181), “este material é útil na compreensão das perspectivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e outros aspectos do sistema escolar”. Os documentos me permitiram ter acesso a ações de algumas secretarias e, também, complementar informações obtidas por meio das entrevistas. Foram analisados projetos e relatórios de atividades desenvolvidos pelas escolas e secretarias, propostas de formação continuada, regimentos e resoluções, bem como matrizes curriculares e planos de curso.

3.4 Procedimentos de coleta dos dados

Por envolver 15 municípios da microrregião de Guanambi, o processo de coleta de dados foi complexo e exigiu minha presença em cada um deles para a realização das entrevistas, com exceção de Iuiu, já que, a pedido de sua representante, a entrevista foi realizada em Guanambi.

No início do mês de maio de 2014, contatei, por telefone, as representantes dos municípios para agendamento das entrevistas. A entrevista com a representante de Guanambi foi agendada pessoalmente, a partir da visita que fiz à secretaria desse município, já que não consegui contato por telefone.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade das participantes e busquei, na medida do possível, agrupar entrevistas em um mesmo dia ou em dias seguidos nos municípios mais próximos, de modo a facilitar meu deslocamento. As entrevistas foram realizadas no período entre 12 e 28 de maio de 2014, nas dependências das secretarias de educação dos municípios, exceto as entrevistas com as representantes de Iuiu, que, conforme já dito, a partir de sugestão da própria entrevistada, foi realizada em uma autoescola de Guanambi; Mortugaba, realizada na Prefeitura do município; Caculé, no hotel em que me hospedei; e Palmas de Monte Alto, nas dependências do DENAP – Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico do município. Todas as entrevistas foram gravadas em duas mídias: um gravador de voz e um aparelho de telefone celular.

No Quadro 2, a seguir, apresento o dia de realização e a duração das entrevistas, bem como o número de participantes em cada uma delas.

Quadro 2 – Informações sobre as entrevistas realizadas

Município	Dia da entrevista	Duração da entrevista	Número de Participantes
Caculé	19/05	19min33	01
Caetité	12/05	45min20	01
Guanambi	15/05	42min50	01
Ibiassucê	20/05	55min27	02
Igaporã	27/05	39min29	01
Iuiu	28/05	35min09	01
Jacaraci	23/05	44min04	01
Lagoa Real	21/05	45min51	02
Licínio de Almeida	26/05	32min29	01

Malhada	12/05	36min29	01
Matina	15/05	58min16	02
Mortugaba	16/05	1h20min	02
Palmas de Monte Alto	28/05	59min16	01
Pindaí	14/05	31min25	01
Urandi	14/05	21min56	01

Após transcrever as entrevistas, uma cópia integral da transcrição foi enviada por e-mail às entrevistadas para que fosse revisada pelas mesmas. Essa cópia foi acompanhada do termo de cessão (Apêndice C), que, após assinado, me foi enviado por todas as entrevistadas.

Os documentos me foram entregues por algumas representantes presencialmente, durante as entrevistas, ou, posteriormente, por e-mail, como forma de complementar informações obtidas durante as entrevistas. A documentação de Guanambi me foi fornecida depois da entrevista, em visita que fiz ao CETEP – Centro de Treinamento Pedagógico do município, por indicação da representante. Informações complementares referentes ao número preciso de escolas me foram fornecidas também posteriormente, por e-mail, pelas representantes de Caculé, Caetitê e Pindaí.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

As 15 entrevistas foram transcritas por mim, totalizando 232 páginas com espaçamento 1,5 e folha tamanho A4. Em um processo contínuo de revisão dos vícios de linguagem, comuns na oralidade, e de possíveis erros que pudessem ter passado despercebidos, segui revendo as transcrições, acompanhadas das gravações. Em concomitância, busquei identificar trechos importantes das falas, sublinhando-os e buscando palavras-chave que pudessem me auxiliar na categorização dos dados.

Nesse processo, os temas elencados no roteiro de entrevista orientaram a

classificação dos dados e os agrupamentos de trechos das entrevistas por similaridade. Isso é o que Gibbs (2009, p. 51) chama de codificação que, “basicamente, é o processo de identificar passagens (nas notas de campos ou em entrevistas) que exemplifiquem certas ideias temáticas”. Mais especificamente, o autor explica que:

Codificação é a forma como você define sobre o que se trata os dados em análise. Envolve a identificação e o registro de uma ou mais passagens de texto ou outros itens dos dados, como partes do quadro geral que, em algum sentido, exemplificam a mesma ideia teórica e descritiva. Geralmente, várias passagens são identificadas e então relacionadas com um nome para a ideia, ou seja, o código. Sendo assim, todo o texto, entre outros elementos, que se refere à mesma coisa ou exemplifica a mesma coisa é codificado com o mesmo nome. A codificação é uma forma de indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele. (GIBBS, 2009, p. 60).

Das primeiras tentativas de codificação, surgiram ideias temáticas como “identificação das entrevistadas”, “aspectos de estrutura e organização da rede”, “dificuldades”, “conhecimento da Lei”, “entendimento da Lei”, “concepções de ensino de música”, “contribuições da música”, “organização do processo”, “ações em andamento”, “recursos envolvidos” “ações no âmbito do planejamento”, “o que ocorre no tocante à música”, “perspectivas futuras”, entre outras. Esses códigos foram sendo aprimorados, especialmente no que tange à delimitação dos trechos das entrevistas e à precisão dos termos.

Através de marcações no caderno de entrevista, com cores diferentes para cada tema que ia percebendo, fui agrupando temas afins. No entanto, elencar e delimitar os trechos que traziam os temas percebidos, não foi tarefa fácil.

A dificuldade nasce do fato de que esses temas exprimem-se, às vezes, de maneira mais ou menos manifesta, nem sempre são delimitados com clareza e se encontram frequentemente misturados a outros temas. Sem contar outro fator a levar em consideração, a importância muito variável que lhes pode ser concedida no interior do conteúdo: alguns serão apenas aflorados, ao passo que outros ocuparão um lugar central. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 217).

Definidos os códigos, os mesmos foram relacionados às proposições apresentadas no capítulo 2, o que me levou à definição da estrutura de apresentação dos resultados. Primeiramente, apresento as práticas educativo-musicais presentes nos municípios, independentemente da existência da Lei nº 11.769/08. Descrevo, posteriormente, como as representantes tomaram conhecimento da Lei e os sentidos atribuídos a ela, considerando as contribuições da música na escola. Em seguida, busco aprofundar esses sentidos, focalizando o processo de tradução da Lei, em que apresento a interpretação do texto da Lei, associada às possibilidades de que os municípios dispunham para traduzi-lo no contexto da prática. Por fim, descrevo o processo de implementação da Lei em andamento nos municípios, com base nas seguintes categorias: planos de implementação; experimentações; dificuldades no processo e propostas para otimizá-lo; e perspectivas de implementação.

4. O CONTEXTO EDUCATIVO-MUSICAL DA MICRORREGIÃO DE GUANAMBI/BA E AS PRIMEIRAS RESPOSTAS AO TEXTO DA LEI

4.1 Práticas educativo-musicais presentes nos municípios

As secretarias municipais de educação da microrregião de Guanambi têm, sob sua responsabilidade, escolas que atendem a educação infantil e o ensino fundamental I e II, além da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. No Quadro 3, apresento o número de escolas vinculadas a cada município pesquisado.

Quadro 3 – Número de escolas por município da microrregião de Guanambi/BA

Município	Total de escolas municipais
Caculé	17 escolas
Caetité	49 escolas
Guanambi	32 escolas
Ibiassucê	8 escolas
Igaporã	15 escolas
Iuiu	19 escolas
Jacaraci	8 escolas
Lagoa Real	20 escolas
Licínio de Almeida	21 escolas
Malhada	16 escolas
Matina	8 escolas
Mortugaba	19 escolas
Palmas de Monte Alto	36 escolas
Pindaí	19 escolas

Urandi	17 escolas
TOTAL	304 escolas

Apesar de Guanambi ser o município com maior contingente populacional, Caetité é o que tem o maior número de escolas municipais, seguido de Palmas de Monte Alto. Possivelmente, a extensão territorial desses dois últimos municípios interfira nesse número, pois estão entre os maiores da microrregião. Todos os municípios, com exceção de Guanambi, agregam escolas na zona rural, sendo que, em alguns deles, o número de escolas rurais é maior que o número de escolas na sede dos municípios. De acordo com as entrevistadas, ainda existem escolas multisseriadas nas zonas rurais.

Nessas escolas, como informaram as representantes das secretarias municipais, ocorriam diversas práticas educativo-musicais. Essas práticas aconteciam, ou já haviam acontecido, nas escolas dos municípios pesquisados independentemente da legislação. Vale ressaltar que em alguns municípios, quando questionei sobre ações de implementação da Lei nº 11.769/08, as representantes imediatamente relataram atividades musicais desenvolvidas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

As práticas educativo-musicais aconteciam através de vários formatos, sendo o mais citado deles eventos do calendário escolar, geralmente com apresentações musicais. Representantes de 11 municípios (Caculé, Guanambi, Iuiu, Jacaraci, Lagoa Real, Malhada, Matina, Mortugaba, Palmas de Monte Alto, Pindaí e Urandi) citaram eventos como dia das mães, festas de São João, natal, datas comemorativas diversas, como 7 de setembro, aniversário da cidade e dia do funcionário público, como indicam as falas a seguir.

Tem um evento, igual do São João, a gente vai trabalhar com as músicas tradicionais, o forró, essas coisas todas. Vai e vem, dia das mães, trabalha música, uma música relacionada ao dia da mãe, entendeu? (Representante de Caculé).

Às vezes, como o ano passado, por exemplo, surgiu a ideia de

fazer um natal, a festa do amor, aqui no município. Pela primeira vez, nós tivemos aqui uma festa natalina em praça pública. E para essa festa natalina, o que que a Secretaria de Educação pensou em fazer? Pensou em levar um coral para a praça. E aí montou-se um coral de 60 crianças, na faixa etária compreendida entre 6 até 12 anos, da rede municipal e da comunidade em geral; quem quis se inscrever, pode se inscrever. A Secretaria contratou uma profissional em música, ela é bacharel em música e essa bacharel em música fez vários ensaios. Treinou essas crianças, ensaiou com essas crianças e fez um coral, muito bonito por sinal, com músicas natalinas para o evento do natal. Então, o que a Secretaria fez foi contatar com alguém que fosse especialista, contratou essa pessoa por um período de três meses para ensaiar um coral para fazer bonito na festa do amor (Representante de Pindaí).

A segunda prática educativo-musical mais citada entre as representantes foram as atividades do Programa Mais Educação. Nove municípios citaram essa iniciativa. O foco do trabalho consiste, entre outras coisas, em apresentações musicais, com ênfase nas práticas instrumentais e de canto.

E tem as turmas do Mais Educação, que uma escola trabalha com percussão, já está dentro da música, e a outra está com canto coral. Aí a gente tem o que? Os oficinairos, que não são pessoas formadas, mas são aquelas que pessoas que têm um maior vínculo, uma facilidade maior de trabalhar com a música (Representante de Caculé).

O que a gente tem hoje de arte, concreto nas escolas? Nós temos a música através do Programa Mais Educação. [...] o Programa Mais Educação nós implantamos em Caetité em 2011, com 19 escolas. Hoje, são 28 escolas e a música está sendo levada através do Programa, o que também não é fácil. Mas nós garantimos, conseguimos garantir, né? (Representante de Caetité).

Foram mencionadas oficinas de canto coral, percussão, violão, flauta e fanfarra, além daquelas vinculadas à dança, em que também se trabalha música. Fica claro, através dos depoimentos a seguir, que as oficinas têm tido bastante aceitação entre os participantes.

Agora, em específico, música, as escolas estão trabalhando com o Mais Educação, que é um trabalho mais específico, no caso, instrumentos de cordas, que tem as aulas de violão, que os alunos adoram, inclusive. E tem o hip hop também na outra escola, tem as aulas de dança também, que não deixam de trabalhar com a música (Representante de Jacaraci).

Além desses municípios, o Programa Mais Educação estava presente em Guanambi, Igaporã, Iuiu, Licínio, Malhada e Matina. Havia interesse em implantá-lo também em Palmas de Monte Alto e Mortugaba. O Programa tem por finalidade ampliar tempos e espaços educativos e contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. É uma iniciativa em direção à escola em tempo integral, conforme explicitado no Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010) e no Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014). Para a representante de Licínio de Almeida:

Eu acho que a educação formal é muito boa, mas, para a gente segurar o aluno no turno oposto, a educação integral, a gente tem que dar suporte. Eu acho que música é um dos mecanismos que a gente tem para tirar a criança da rua (Representante de Licínio de Almeida).

É necessário lembrar que o Programa não atende a todos os estudantes das escolas municipais. Sendo assim, é uma alternativa para a inserção de práticas educativo-musicais, todavia, não atende plenamente as exigências da Lei que torna a música obrigatória nos currículos das escolas de educação básica, indicando que esse acesso não deve se restringir apenas a alguns estudantes.

Outra situação na qual a música se fazia presente nas redes municipais pesquisadas era no formato de projetos. Em Malhada, não houve especificação de como ocorriam, mas foi dito que eram bem aceitos pela população da cidade. As representantes dos municípios de Palmas de Monte Alto e Guanambi relataram a realização de projetos vinculados à poesia e à literatura:

Então a gente pede, muitas escolas têm projetos maravilhosos que em todo ano acontece, que é sarau, poesias cantadas, recitadas. Então, a gente percebe realmente que a música é presente (Representante de Guanambi).

Nos projetos desenvolvidos em Igaporã, Lagoa Real e Mortugaba, as representantes relacionaram a música à temática étnico-racial, como se vê a seguir.

[...] a gente trabalha música dentro de projetos. Quando, por exemplo, citando um projeto aqui, consciência negra, né? A gente trabalha a música como construção da identidade, a gente trabalha essa temática, mas, assim, utilizando a letra mesmo (Representante 1 de Lagoa Real).

[Representante 1]: Então, com isso, veio a questão da discriminação que a gente tinha que... da descendência, também com a Lei, a gente teve que trabalhar.

[Representante 2]: Trabalha também muita música, né?

[Representante 1]: E aí a gente veio, através das dramatizações. Porque você tinha que dar relatório. Para dar relatório, você tinha que buscar nisso e nesse projeto da afro-descendência, “Mortugaba enxerga a igualdade”, não é isso?

[Representante 2]: Nas diferenças...

[Representante 1]: Foi o tema: “Nas diferenças, Mortugaba enxerga a igualdade”. Que foi um projeto desenvolvido em relações, essa questão de raça. Aí, a gente teve divisões, nessas divisões nós tivemos cantigas, resgatar as cantigas antigas, cantigas de roda, dramatizações. Então, isso foi trabalhado em todas as escolas (Representantes 1 e 2 de Mortugaba).

Em Mortugaba, esse projeto esteve vinculado às ações em decorrência da busca pelo Selo UNICEF⁵, que envolveram intervenções no município nas áreas da saúde, educação e assistência social. Algumas dessas ações contribuíram para a presença da música nas escolas, como é o caso do projeto supracitado e da criação da fanfarra do município.

A representante de Igaporã relatou o desenvolvimento, por iniciativa das

⁵ “O Selo UNICEF – Município Aprovado é um reconhecimento internacional que o município pode conquistar pelo resultado dos seus esforços na melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes. A partir de um diagnóstico e de dados levantados pelo UNICEF, os municípios que se inscrevem passam a conhecer melhor sua realidade e as políticas voltadas para infância e adolescência. Com dados concretos e participação popular, o município tem condições de rever suas políticas e repensar estratégias de forma a alcançar os objetivos buscados, que estão relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”. Disponível em: http://www.selounicef.org.br/_selounicef.php?op=1&k=1 Acesso em: 19 mar. 2015.

escolas, de um projeto vinculado à temática da cultura africana, que incluiu a música, e outro projeto específico de música:

Tem assim, são desenvolvidas ações na escola, projetos voltados para essa temática. Na escola em que eu trabalhava no ano passado mesmo, no final do ano, a gente fez uma culminância sobre a cultura afro, sobre os afrodescendentes. E nesse projeto que nós desenvolvemos, colocamos sobre a questão da música afro e aí trabalhamos dessa forma. Neste ano, dois colégios do município se manifestaram em estar trabalhando a música durante o ano todo, por unidade, com atividades e ações por unidade, que é um colégio aqui da sede e um da zona rural. Foi de autoria do professor de português, de língua portuguesa, que trabalha em ambas as escolas e eles estão desenvolvendo este projeto, “Música na Escola”, que vai estar trabalhando vários gêneros da música, vários tipos de música, música dos anos 60, músicas atuais, a questão das músicas que têm duplo sentido, que soa como pejorativo também. Então, estão trabalhando todas essas questões assim, músicas clássicas, MPB também, eles estão desenvolvendo esse projeto que vai culminar no final do ano. Agora são atividades por unidade. Eles tiveram a primeira etapa agora na primeira unidade. No final da segunda unidade vão continuar os trabalhos e, no final do ano, vai ser culminado o projeto nas duas escolas. O projeto se chama “Música na Escola” (Representante de Igarorã).

Os relatos das representantes de Igarorã, Mortugaba e Lagoa Real sinalizam que a inserção da música não é pensada de maneira isolada, mas relacionada a outras políticas e temáticas. A associação da música a projetos relacionados à cultura africana tem relação com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a atual LDBEN para incluir a história e cultura afro-brasileira, explicitando que os conteúdos referentes à temática seriam ministrados especialmente no âmbito das áreas de educação artística, literatura e história.

Nos municípios de Jacaraci e Matina também foram descritos projetos: naquele município, um projeto de iniciativa da Secretaria de Educação, com a temática “Copa do Mundo”, e nesse, por iniciativa das próprias escolas, especialmente nas de educação infantil.

Em Caculé, Igarorã, Iuiu, Licínio de Almeida, Matina e Mortugaba, as representantes relataram que as práticas educativo-musicais estão presentes especialmente na rotina da educação infantil, mesmo sem contar com um

professor de música nessa etapa da educação básica.

Eu digo até assim, que, por exemplo, na educação infantil até a 4ª série mais ou menos, eu creio até que a música, talvez, eu acho que é trabalhada até mais do que no colégio. Talvez não voltada para a Lei, que, talvez, muitos professores eu creio que não têm conhecimento ainda, nem diretores, nem coordenadores talvez. Mas assim, eu acho que até trabalha de uma certa forma, porque na educação infantil trabalha muito a questão do lúdico, de música. Então, tudo tem uma musiquinha, para poder merendar, da rotina, para sair da sala, uma musiquinha quando chega um visitante, e acaba trabalhando. Eu creio que até acaba trabalhando mais do que de 5ª a 8ª. É uma musiquinha pra saída... E aí eu acho que elas já trabalham a questão da música, talvez não nesse sentido, com a questão da Lei, sem saber que está trabalhando, mas, eu acho que acaba trabalhando (risos) (Representante de Igaporã).

Educação infantil já assim... educação infantil não tem o professor de música, mas é a turma que mais trabalha com música. Eles cantam o tempo todo, aprendem a cantar, fazem, batem palmas, dançam, então, trabalha muito com música. A educação infantil trabalha. Independente de ter o profissional ou não (Representante de Licínio de Almeida).

As experiências vivenciadas na educação infantil, que incluem a música, estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) para esse nível de ensino, que recomendam que as práticas pedagógicas tenham como eixos norteadores as interações e brincadeiras, de forma a garantir o contato com a linguagem musical e o progressivo domínio dessa e de outras expressões (BRASIL, 2010, p.25).

Outras representantes relataram que a música era vivenciada de forma interdisciplinar ou perpassando outras disciplinas e conteúdos que já têm espaço garantido nos currículos escolares.

Ela é obrigatória, se trabalha música na escola no seu corriqueiro, no seu dia a dia, nas aulas de redação, nas aulas de literatura, nas aulas de ciência, para se trabalhar alguma temática, enfim, ela é interdisciplinar (Representante de Guanambi).

Nenhum PPP [projeto político pedagógico] das escolas municipais

contempla o ensino de música. [...] a música é vista nas escolas aqui e ressaltada nos PPPs pelo viés da interdisciplinaridade. Tão somente (Representante de Pindaí).

As representantes dos municípios de Igarorã, Jacaraci, Licínio, Malhada, Matina, Mortugaba, Palmas de Monte Alto e Urandi mencionaram que a música estava presente na disciplina de arte.

Então, em relação à música, ela é trabalhada nas escolas dentro da disciplina de arte. Ela não é uma disciplina obrigatória para nós, em nenhuma das grades curriculares aqui você vai encontrar a disciplina de música. Mas você vai encontrar, na base comum dessas grades curriculares, arte, que é obrigatório. Em todas essas escolas. Então, é trabalhado aí dentro dessa disciplina de arte (Representante de Malhada).

Em Iuiu, quando a representante da Secretaria trabalhava como professora, percebia como foco das aulas de arte a “prioridade ao fazer prático ali de coordenações, por exemplo, vamos confeccionar uma bonequinha”. Ela explica que, “voltado unicamente, exclusivamente ou prioritariamente à música, não tinha”.

Ainda em relação ao ensino de arte, a representante de Pindaí explica que havia professores que trabalhavam com essa disciplina e que tinham certa resistência em inserir a música em suas práticas.

Eu vejo, por exemplo, que outros municípios vizinhos trabalham a música muito no campo da educação artística, que nós nem temos mais educação artística, a gente tem arte hoje no município, a nossa disciplina é arte, as artes cênicas, as artes musicais, as visuais e contempla isso. Mas o campo da musicalidade, por exemplo, a gente já tem uma resistência muito grande do professor de arte para trabalhar com a música, porque ele diz que ele não sabe trabalhar música (Representante de Pindaí).

A situação descrita pela representante de Pindaí exemplifica que, mesmo a música sendo uma modalidade do campo das artes e conteúdo obrigatório do ensino de arte como componente curricular, ainda não estava presente nas práticas de alguns professores que trabalhavam com a disciplina arte.

As entrevistadas também relataram práticas educativo-musicais que

ocorriam por vezes até fora do ambiente escolar, mas que contavam com a participação de estudantes das escolas municipais. Em seis municípios – Iuiu, Lagoa Real, Matina, Mortugaba, Palmas de Monte Alto e Urandi – as representantes indicaram a presença de fanfarras. No município de Lagoa Real, essa era uma prática corrente e, em Iuiu, estava em fase de reestruturação.

[Representante 2]: [...] um dos projetos que o município desenvolve também são as comemorações, a comemoração, o 7 de setembro e o dia da independência da Bahia e o nosso município possui uma fanfarra, formada por alunos da rede municipal de educação. Eles tocam instrumentos passados também dessa mesma forma que eu te falei [por professores autodidatas] e eles são convidados, inclusive, para ir para a região, tocam de forma brilhante, que é suficiente para o evento que nós temos [...].

[Representante 1]: A chamada banda marcial, que a gente chama, né?

[Representante 2]: Chamava, isso, Banda Marcial LR, Banda Marcial de Lagoa Real, muito bonita, por incrível que pareça, e eles cobrem todo o evento [...] (Representantes 1 e 2 de Lagoa Real).

E vimos isso aí, tínhamos uma fanfarra e estamos reorganizando a fanfarra para ela voltar e fazer, continuar fazendo um trabalho belíssimo e excelente, como a gente tem percebido (Representante de Iuiu).

A presença de fanfarras também é comum em outros contextos, por exemplo, em escolas públicas paraibanas (PENNA, 2013, p. 2032), em escolas estaduais de Feira de Santana/BA (WESTERMANN et al. 2013, p. 984) e escolas municipais da microrregião de Blumenau/SC (BRITO, 2014, s/p).

Entre outras práticas desenvolvidas, foram relatados, pelas representantes de Guanambi, Ibiassucê, Lagoa Real, Matina e Mortugaba, festivais, gincanas e concursos. Muitas dessas práticas aconteciam fora do ambiente escolar, mas contavam com a participação de alunos das escolas municipais e o envolvimento das secretarias de educação. Em alguns casos, essas vivências reforçaram a ideia de promoção de “talentos” e “habilidades artísticas”, como indicam os relatos a seguir.

[Representante 2]: A gincana, a gincana cultural que é um espaço assim que é, como é que se diz? A gincana é feita pelas escolas.

[Representante 1]: Que é mais explorado isso, né?

[Representante 2]: É. Que é mais explorada a questão das habilidades artísticas. Então, a gente percebe esse interesse e mesmo a aptidão, a habilidade dos nossos jovens em relação a essas questões assim de música, de dança (Representantes 1 e 2 de Ibiassucê)

Nós temos bastante talentos, a gente vê, observa isso nos alunos que a gente tem que tocam, não é [se dirigindo à outra representante]? Cantam, que têm essa habilidade, inclusive a partir do ano de 2013 para cá, a gente tem um movimento em fevereiro, que é um festival, festival não, é encontro, que o prefeito não gosta que chame de festival. É o encontro de violeiros do município e a gente percebe que alunos na faixa etária escolar mesmo, que estão na escola, eles participam. Nós temos tocadores de viola, exímios, sobrinho da professora [cita o nome da outra representante]. Nós temos cantador de música de viola que são alunos, nós temos alunos também que têm uma tendência mais para a cantoria, que é sobrinho [da outra representante] também, são irmãos, que fazem esse som, que fazem essa música muito bem. Temos tocador de teclado, que já foi aluno, que foi esse professor de música que eu estou colocando (Representante 1 de Lagoa Real).

Em outros casos, os concursos ou festivais relacionaram a música e a dança como foi dito pelas representantes de Guanambi e Matina.

A gente procura fazer concurso de calouros sempre, no aniversário da cidade a gente procura fazer concurso de dança, onde eles se esbaldam! O ano passado foi lindo demais. A gente joga todas as modalidades, de dance, a gente joga forró, a gente joga axé, joga toda... Diversifica essas modalidades de dança para que eles possam se expressar e a gente percebe o quanto eles amam música (Representante de Guanambi).

Em Palmas de Monte Alto, um festival estudantil estava em fase de elaboração no momento da coleta de dados. Outra proposta envolvendo os alunos, que ainda não havia sido realizada, era a criação do CEARTE, um Centro de Artes na periferia, proposta da Secretaria de Caetité. De acordo com a representante desse município, a intenção era “criar um ambiente que viva a arte”,

explicando que seria algo parecido com o que ocorre no Programa Mais Educação.

Foi mencionado que havia também participação dos alunos em aulas de música desenvolvidas pelo CRAS – Centro de Referência de Assistência Social em Ibiassucê e em Mortugaba. Em Ibiassucê ocorriam aulas de instrumentos de sopro aos domingos e em Mortugaba, oficinas de música. Em Palmas de Monte Alto, já houve aulas de violão dentro das ações do PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, mas, no período da coleta de dados, o projeto não acontecia e os violões estavam sem uso, nas dependências do DENAP.

Resumindo, a música estava presente na microrregião através de eventos, projetos, em diferentes disciplinas do currículo, incluindo a disciplina de arte, nas práticas dos professores unidocentes, nas atividades do Programa Mais Educação, em práticas artísticas extracurriculares e outras extraescolares. Essas práticas aconteciam independentemente da Lei nº 11.769/08. “Mas se o que se pretende é o acesso democrático ao ensino de música na escola, é preciso compreender a necessidade de atividades curriculares com música” (FIGUEIREDO, 2010, s/p). Desse modo, entendo que, tendo em vista a implementação, é preciso ressaltar que, apesar dessas situações proporcionarem vivências musicais diversas, as mesmas não substituem a necessidade de instituição de tempos e espaços para o ensino de música nos currículos escolares.

4.2 A Lei nº 11.769/08: primeiras aproximações, alguns sentidos e os problemas colocados

4.2.1 Como as representantes tomaram conhecimento da Lei

A Lei era conhecida em 14 dos 15 municípios pesquisados. Apenas uma representante, a de Pindaí, tomou conhecimento da Lei a partir da minha pesquisa. Representantes dos municípios de Caetité, Guanambi, Iuiu e Matina tomaram conhecimento da Lei a partir de suas atividades nas secretarias, como

exemplificam as representantes de Matina e de Guanambi:

Olha, essa questão da Lei, acho que já tem quatro anos ou mais que nós tomamos conhecimento. Inclusive assim, em estudos no grupo da coordenação, sempre a gente tem essa preocupação daquilo que é novo, que surgiu, que é Lei, de estar trazendo, discutindo. É sempre assim, a temática é estudada, discutida, debatida (Representante 2 de Matina).

Quando isso ocorreu, eu conheci sim, porque a gente estava sempre muito atendida com os programas do MEC. A UNDIME⁶ nos mantinha muito informadas. Você conhece? Não sei se você conhece a UNDIME, que é a União dos Diretores Municipais de Educação. Então, eles estavam sempre passando pra gente o que acontecia (Representante de Guanambi).

Em Caculé, a Lei se tornou conhecida em função das atribuições do cargo da representante na Secretaria e ainda por meio de atividades de tutoria que ela exercia:

[...] porque assim, eu já fui também tutora do curso de pedagogia [...] na faculdade que tem aqui. Então, eu já tive conhecimento da alteração da Lei. Os alunos que foram até à Secretaria para disponibilizar turmas para estágio, eles questionaram da mudança da Lei. E a gente tem conhecimento, quando é a gente que trabalha com a educação, quando lidamos no dia a dia com as leis (Representante de Caculé).

Situação semelhante aconteceu em Jacaraci, como explica a representante:

Já, já tinha conhecimento da Lei. Inclusive, até os alunos fizeram alguns trabalhos na faculdade a respeito de algumas leis como essa e, para fazer a proposta, também a gente tem que estar estudando, estar por dentro de todas essas leis (Representante de Jacaraci).

Os relatos das representantes indicam que a Lei já vinha sendo discutida

⁶ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

também em outros espaços. A representante de Malhada tomou conhecimento como professora de uma escola estadual.

Já tinha ouvido falar sobre essa Lei. Aqui, quando essa Lei foi criada, eu estava trabalhando apenas lá no ensino médio. Então, a gente recebeu um material falando sobre essa Lei. [...] Na escola estadual. [...] Mas foi uma sugestão da Secretaria de que a gente sentasse, analisasse... que era uma nova Lei, e aí foi encaminhado para as escolas. [...] Eu estou citando esse fato, que a Secretaria Estadual enviou em 2008 mesmo, quando a Lei foi criada e aí foi enviado para a escola estadual (Representante de Malhada).

Em Ibiassucê, uma das representantes da Secretaria soube da Lei através de uma experiência anterior, como professora de artes em uma escola particular.

Como eu disse a você, foi na escola que eu trabalhava, na escola particular em 2010. Foi em 2010. [...] Na realidade, nós, na jornada pedagógica da escola, nós recebemos um material [...] que, lá, a escola é conveniada com a Rede Positivo e aí eles encaminharam para os professores e, como eu era professora de artes, [...] o que que acontece, nós recebemos, eu recebi o material, entendeu? [...] Trabalhei com a disciplina de artes. Como? Só que, como era uma escola pequena, e aí tinha lá desde a época, a escola já conseguiu um professor para estar ali, que começou a fazer esse trabalho no turno oposto, eu fiquei lá até 2012. Agora eu não sei como é que está sendo trabalhado, mas trabalhava no turno oposto (Representante 1 de Ibiassucê).

A outra representante de Ibiassucê soube da Lei através de conversas entre professores e meios de comunicação, especialmente textos de internet:

Agora eu não me lembro exatamente em que situação. Eu sei que foi numa conversa com professores, não me lembro exatamente em que situação que foi. E o mais de informações, só de leitura mesmo, de textos na internet (Representante 2 de Ibiassucê).

De modo semelhante ocorreu em Licínio de Almeida:

A gente passou a conhecer a Lei através da televisão e através das informações que a gente recebia nos sites e também nos e-

mails da Secretaria de Educação (Representante de Licínio de Almeida).

As representantes de Palmas de Monte Alto e Urandi souberam da Lei através de atividades desenvolvidas em cursos de graduação na UNEB – Universidade do Estado da Bahia, conforme os trechos a seguir

Porque eu também fazia, eu sempre estudo, né? (risos) Não paro de estudar. Então, eu já conhecia, mesmo porque é uma Lei que, desde 2008, ela está aí. [...] Foi um trabalho que fiz para a faculdade, sobre a música em língua portuguesa. [...] Isso na UNEB, de Guanambi. Eu faço, eu estou terminando de realizar o Parfor, em língua portuguesa, letras e literatura. E aí a gente fez um trabalho. Numa disciplina foi pedido um trabalho sobre a questão da música em sala de aula nas aulas de língua portuguesa. E foi assim, foi aí que eu fui tomando... me interessei mais (Representante de Palmas de Monte Alto).

Na verdade, em 2008, quando surgiu, eu estava na faculdade. Foi assim que eu entrei na faculdade. Então, como a faculdade é presencial, tudo que está acontecendo no momento a gente sente ali. Então, foi assim que chegou [...]. Tivemos a disciplina que tratou dessa Lei... Foi em Arte-Educação, aí foi a disciplina que mais... e a minha monografia foi na área de arte: Como está sendo conduzido o ensino de arte em uma escola municipal de Pindaí. Foi lá o meu projeto de pesquisa (Representante de Urandi).

Em Mortugaba, a representante da Secretaria relata que soube da Lei em 2012, através de reunião destinada para esse fim, quando ela ainda era diretora de escola. Um dos objetivos era apresentar o Regimento Unificado das Escolas Municipais em que constava a obrigatoriedade de se trabalhar música nas aulas de arte.

Nos municípios de Igaporã e Lagoa Real, quando questionadas sobre a forma como tomaram conhecimento da Lei, as representantes me explicaram que souberam da possibilidade de se trabalhar a música na escola a partir de situações que não tiveram relação direta com a Lei: a primeira, através do Programa Mais Educação; e a segunda, por meio da instituição da música como disciplina em uma escola em que trabalhou, entre os anos de 2003 e 2004, bem antes da aprovação da Lei.

4.2.2 Sentidos atribuídos à Lei: as contribuições da música na escola

Ao serem perguntadas sobre o processo de implementação da Lei, as representantes elencaram uma série de contribuições que atribuem à música nas escolas. Essas contribuições se configuram como sentidos atribuídos à Lei. Ao indicarem para que a música serve, que contribuições ela pode trazer para a escola e os alunos, as representantes indicam uma primeira aproximação no processo de interpretação da Lei, tendo em vista sua implementação. São respostas ao texto político construídas no contexto da prática. São relevantes na medida em que aquilo que as representantes “pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53). As primeiras impressões descritas pelas representantes são positivas. A Lei é bem recebida em função da importância que as representantes atribuem à música na escola.

A concepção de que a música é uma área importante no contexto escolar está presente nas falas de todas as representantes dos municípios. Para a representante de Palmas de Monte Alto, por exemplo, a Lei chegou em um momento oportuno e se justifica pelas contribuições que a música pode oferecer:

Ó, eu acho que foi numa hora certa que chegou essa educação musical para as salas de aula. E a gente também vê, ela veio para ampliar o conhecimento musical que muitos alunos já possuem e também para proporcionar a esses sujeitos múltiplos contatos com a linguagem musical. Outro fator preponderante é que a música é uma modalidade que desenvolve a mente humana (Representante de Palmas de Monte Alto).

A Lei foi entendida como algo que pode fortalecer a defesa da presença da música nas práticas dos professores da rede de ensino. Também a representante de Guanambi demonstra aceitação em relação à Lei, principalmente em função da sua relação com música. Ela explica que havia certa resistência de alguns professores em relação à utilização da música e que a Lei veio contribuir para superar essa resistência.

E quando chegou isso em 2008, eu logo procurei saber da Lei, conhecer um pouco a Lei e fiquei maravilhada com a ideia. Apesar de não ser um conteúdo exclusivo do componente curricular, mas, só o fato de se tornar obrigatório trabalhar música na escola, me deixou assim, extasiada, porque eu sou, eu digo sempre que eu sou casada com a educação, mas amante da cultura. Eu acho assim, eu sempre gostei de música, porque ela é uma linguagem universal, ela fala, ela mexe com todos os sentidos e sentimentos da gente. Então, quando aconteceu isso eu fiquei radiante de felicidade. Porque, quando a gente apresentava nos projetos, nos planejamentos do professor, a ideia de partir aquele conteúdo, aquela temática através de uma música, a gente sentia que muitos... Por exemplo: “ah! Eu não sei cantar, ah, não gosto de música, ah isso... deixa de besteira”, não sei o quê. E a gente sentia aquela certa, ainda, digamos assim... resistência, a trabalhar essa disciplina música. E aí quando apareceu, eu falei: graças a Deus! Mesmo (Representante de Guanambi).

Em Ibiassucê, uma das representantes afirma que a Lei é “uma demanda das escolas brasileiras”, pois, sendo implementada, poderá contribuir para a cultura musical da região e, especialmente, para a valorização da “cultura popular”. Isso contraria o posicionamento de Sobreira (2008, p.47), para quem “o dispositivo legal seria imposto às escolas, e não resultado de suas demandas”.

Então, eu penso automaticamente sobre a Lei que assim, se a gente tivesse o ensino de música implantado nas escolas, eu acho que as escolas brasileiras, eu não falo só aqui no Alto Sertão, aqui na nossa região, mas eu acho que nós teríamos outra cultura musical. [...] seria de fato interessante de ser implantado. Então, eu acho que é uma demanda das escolas brasileiras e principalmente para a gente aqui, eu não sei se por uma questão cultural de se dizer assim, interior, geralmente se tem uma visão assim: “ah, é escola de interior, está tudo longe, está tudo distante”... [...] Mas, talvez, aqui seja mais, tenha mais dificuldades, mas, realmente a implantação seria interessante até por uma questão de valorização da cultura popular, quais são as raízes, em relação à música, que tem no município da gente (Representante 2 de Ibiassucê).

As representantes de Lagoa Real veem potencial na música especialmente para o desenvolvimento de saberes que expressam a cultura local, regional e nacional, além da ênfase na descoberta de talentos. Para além de pensar no cumprimento da Lei, a Representante 2 ressalta as experiências positivas que

podem ser proporcionadas aos estudantes.

Que a gente não pode colocar como dificuldade, mas que a gente tem que ter essa abertura para não apenas ver a obrigatoriedade do cumprimento de uma Lei, mas saber o que isso vai trazer como positivo na vida dos nossos estudantes. Então, seria oportunizar esse espaço de descoberta, de valorização de conhecer. Eu acho que isso não é um trabalho... acaba sendo prazeroso, uma vez que o resultado é positivo (Representante 2 de Lagoa Real).

A outra representante de Lagoa Real acrescenta outras contribuições da música na formação dos alunos, como a possibilidade de expressão e leitura do país e o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Então, eu acho que a música é uma... ela traz essa possibilidade de expressão e de leitura do país como nenhuma outra expressão. Acho que a gente só teria a ganhar se a gente aproveitasse o que tem aí, para poder ler o país e também expressar o que é o país através da produção musical, o que é nosso município [...]. Então, assim, a música traz essa possibilidade de expressar cultura, de expressar política, de expressar economia, de expressar tudo, tecnologia, desenvolvimento, tudo, sociedade em geral. Então, eu acho que a gente só tem a ganhar, que é também um recurso, uma expressão que os meninos gostam. Que, embora eles estejam muito acostumados a ouvir, o que eu poderia, não sei, chamar de "lixo musical" por aí. Mas eu percebo assim, que o que a gente ensina, o que a gente passa, o que a gente passa a trabalhar, fazer parte da rotina escolar, eles começam a ir incorporando isso. [...] E assim, você percebe que isso vai conseguindo formar alguns, da mesma maneira que você consegue formar alguns leitores, você consegue formar também alguns... quando eu digo alguns, eu acho que é até sendo pessimista, porque é uma porcentagem boa de alunos que passam a apreciar a música e passam a apreciar com um novo olhar, a partir do momento que você trabalha com um olhar crítico (Representante 1 de Lagoa Real).

Outra justificativa, apresentada pelas representantes de Jacaraci e Ibiassucê, indica que a música pode oportunizar reflexão acerca do gosto musical dos estudantes e das músicas veiculadas na mídia, em direção semelhante ao que foi dito pela Representante 1 de Lagoa Real.

É, eu acredito que é importantíssimo, é. Principalmente, porque,

infelizmente, parece que a música em si, de um modo geral, está em decadência... Infelizmente. [...] E eu acredito que o trabalho com a música, ele é muito importante, não só nesse sentido de trabalhar música em si, mas no sentido de trabalhar algo ético também dentro das escolas. [...] até esse incentivo mesmo, esse histórico, que tem tantas crianças hoje em dia e jovens que não conhecem a música que era, por exemplo, da minha época, dos anos 80, dos anos 90, que era uma música muito bonita. E eles foram deixando de lado isso, a mídia também foi apagando. E aí as crianças de hoje em dia só conhecem essas vulgaridades, muitas vezes (Representante de Jacaraci).

Então, um outro gosto musical, uma outra discussão em torno da música eu acho que poderia trazer mudanças significativas para... de uma forma bem geral. Além dessa questão da valorização da cultura popular, da raiz mesmo de determinado povo (Representante 2 de Ibiassucê).

Também foi apontada a vantagem de utilização da música por seu potencial de tornar a escola um ambiente mais atrativo, tornando-a um elemento que diferencia o ambiente escolar, como relatam as representantes de Caetité, Ibiassucê e Urandi.

Então, a música é um atrativo a mais para fazer com que o menino queira ficar na escola, para trabalhar (Representante 1 de Ibiassucê).

Se você for perceber, se você for numa escola, você pergunta para a escola o que ela precisa para dar um ar diferente na escola, você vai perceber que a música, ela vai estar inserida! Ela é uma solicitação de qualquer escola (Representante de Caetité).

A visão de que a música também pode otimizar a aprendizagem dos alunos por ser uma linguagem lúdica e prazerosa foi mencionada pelas duas representantes de Lagoa Real e reforçada pela representante de Iuiú, como indicam as falas a seguir.

Paulo Freire já dizia, se você quer que a criança tenha o desejo, também ofereça esse desejo a ela com aulas mais dinâmicas, com aulas mais prazerosas, com aulas mais lúdicas... Isso sim é

imprescindível. Então, enquanto a educação não perceber isso aí, não modificar e tirar, que ainda está enraizado esse poder tradicional de ensino e aprendizagem, talvez a gente não vá possibilitar ainda uma educação com prazer (Representante de Luiu).

A gente entende que trabalhar com o lúdico, com o que é prazeroso, traz desejo de aprender. E quem é a criança e o adolescente que não ouve uma música, hoje? Que não trabalha, que não se envolve com a música, com o teatro, com o jogo, com uma brincadeira? (Representante de Luiu)

A representante de Luiu explicou que as experiências com a música, vivenciadas principalmente na educação infantil e no Programa Mais Educação, influenciaram sua visão acerca do potencial da música para o desenvolvimento de aulas mais prazerosas. Isso reforça a ideia de que as práticas educativo-musicais presentes nas escolas municipais contribuem para a construção dos sentidos atribuídos à Lei. Uma vez que trata da obrigatoriedade da presença da música, a Lei é interpretada, também, a partir do que já foi vivenciado em relação à música, do que já é familiar a esses contextos.

Para as representantes de Licínio de Almeida e Pindaí, a música é algo que traz “motivação”, constatação também advinda de práticas educativo-musicais desenvolvidas nas escolas, como exemplifica o depoimento a seguir.

Outra coisa: aguça a criatividade e a motivação, porque, quando eles criaram o hino da escola, eles se sentiram mais motivados, o hino é deles (Representante de Licínio de Almeida).

Para as representantes de Matina e Guanambi, a música pode proporcionar sentimentos agradáveis, como felicidade e alegria. Já para a representante de Caetité, os sentimentos que a música desperta pode aproximar as crianças da escola:

A criança... foi o que eu te falei, a criança, o sentimento, o sentimento, a música, a música, a arte, a dança, trabalha com uma interação enorme da criança, a criança consegue, você sente a criança mais próxima da escola, ela tem o olhar completamente

diferente. Ritmo, tudo, entendeu? Eu não entendo de música, mas é... (Representante de Caetité).

Para as representantes das Secretarias de Igaporã e Iuiu, a música pode contribuir para uma aprendizagem que tenha mais significado para os alunos.

E, ao meu ver, a questão da inserção de música na escola é muito positiva, no sentido assim, de estar [...] promovendo uma aprendizagem diferente, mais significativa (Representante de Igaporã).

Parece-me que a música torna a escola mais significativa por ser diferente do que ocorre geralmente no ambiente escolar. Como entende a representante de Urandi, é “mais uma linguagem”, o que pode proporcionar vivências diferenciadas aos estudantes.

[...] é o fato de ser mais uma linguagem para os alunos, porque assim, a gente sabe que tem alguns alunos que não gostam de ler e escrever, não gostam de matemática. Então, é uma forma também de chamar a atenção desses alunos para a escola como um todo (Representante de Urandi).

[...] é o fato de ser mais uma linguagem para as crianças, para os alunos, como uma forma de... para eles, será uma forma de distração, eles vão aprender involuntariamente (Ibid).

A música é tida pelas representantes de Guanambi e Pindaí como um “instrumento”, um “aliado à aprendizagem”. Em Guanambi, essa fala está associada a práticas vivenciadas nas escolas da rede municipal.

Mas eu acho que o objetivo maior é pegar a música e tê-la como instrumento de aprendizagem [...]. Acho que o objetivo nosso é esse. É tão bonito quando a gente, por exemplo, no colégio [...], professores usaram até um projeto lindíssimo que é de poesia e os alunos dela criam essas poesias e colocam melodias nessas poesias (Representante de Guanambi).

[...] como eu disse, vejo a música como um elemento aliado à aprendizagem. Tanto é que eu disse que nós temos o viés

interdisciplinar que a gente já trabalha com a música. Vejo como um aliado e que deve sim fazer parte do currículo (Representante de Pindaí).

Nessas visões as representantes indicam que conferem um diferencial à música no ambiente escolar. Em Matina, uma das representantes citou que a música também auxilia na aprendizagem de outros conteúdos, além de dinamizar e atrair os alunos para as atividades de sala de aula.

Porque a música, sabe, é uma coisa que atrai, que dinamiza a aula, que chama a atenção da criança, do adolescente... que é uma forma também, é interessante para se trabalhar as temáticas, os conteúdos lá da sala de aula (Representante 2 de Matina).

A representante de Caculé percebe a música como um “recurso”. Isso pode ser compreendido pela importância dada a outras áreas nas ações governamentais, especialmente no que tange a leitura e a escrita, como ela explica. A representante reforça que cabe ao professor “englobar” a música em suas práticas de sala de aula.

[...] vai ter ah, um conteúdo novo, tem alguma música relacionada, o professor trabalha com um... como é o nome? Um recurso. O professor utiliza a música como recurso (Representante de Caculé).

Agora assim também, diante de hoje, de toda a dificuldade que os alunos estão tendo na questão do aprendizado, tanto o professor quanto várias outras pessoas estão assim mais preocupados em destinar mais tempo para o processo da leitura e escrita. [...] antigamente, a gente tinha na grade curricular religião, [que] já foi retirada e já foi acrescentada mais uma aula de língua portuguesa. Você entendeu? Então assim, eu vejo que é muito importante, mas, também, em contrapartida, tem essa questão. Agora, eu acho que cabe ao professor como ele vai desenvolver o seu trabalho, ele pode englobar tudo, ele pode estar trabalhando a leitura e escrita, a interpretação dentro da música (Representante de Caculé).

O trabalho envolvendo a música e as áreas de português e matemática foi citado por representantes de Guanambi, Lagoa Real, Mortugaba, Palmas de

Monte Alto e Pindaí, sugerindo que a música auxilia principalmente no processo de leitura e escrita e ainda no desenvolvimento do raciocínio lógico.

Hoje você faz, o aluno ele é cobrado por provas, por isso, que mede o conhecimento de português e matemática, mas ele não... isso ajuda porque, de uma certa forma, desenvolve o raciocínio. A música, de uma certa forma, faz com que você grave mais rápido as coisas (Representante 1 de Mortugaba).

Assim como a representante de Caculé, a de Mortugaba menciona ações governamentais voltadas para essas áreas que são prioridade nas políticas educacionais, especialmente a leitura e escrita. Nos dois casos, a música é tida como algo que pode contribuir com o processo de aprendizagem nessas áreas. Isso pode tanto fortalecer ações que busquem consolidar sua presença no ambiente escolar, como atrapalhar ações nessa mesma direção, já que não é vista como prioridade, mas, sim, como auxílio a outras áreas.

O trecho a seguir apresenta um relato de como a música é vista e trabalhada pela representante do município de Pindaí. As vantagens de utilização da música no ambiente escolar mencionadas parecem fortalecer o discurso da necessidade de sua presença nas escolas municipais, ainda que o foco esteja nas contribuições em relação a outras áreas do conhecimento e ao desenvolvimento afetivo e social dos estudantes.

E com a música, eu vejo que a música tem tido resultados, na aprendizagem da leitura, da escrita, na autoestima do aluno, na compreensão do raciocínio lógico matemático e é por esse caminho que, às vezes, eu pego a música como viés, para trabalhar dificuldades que o aluno, por ventura, tenha. Pensando inclusive na teoria das inteligências múltiplas. E é por isso que eu gosto muito da teoria das inteligências múltiplas. E é por isso que eu faço uso da música (Representante de Pindaí).

A presença da música também se justifica pela ideia de que ela pode influenciar o comportamento dos alunos na sala de aula, acalmando-os e diminuindo a indisciplina. Essa visão foi apresentada nos municípios de Caculé, Guanambi, Ibiassucê, Licínio de Almeida, Mortugaba e Palmas de Monte Alto, como exemplificam as falas a seguir.

[...] que a música é importante no ambiente escolar, isso aí, sem dúvida. Todo mundo vê a diferença, até o comportamento do aluno muda diante do trabalho com a música, diante da música. Eles ficam mais calmos, têm assim... têm uma concentração, até um som que você ligar na sala enquanto está fazendo uma atividade, muda. Isso aí, sem sombra de dúvida (Representante de Caculé).

E a gente vê aqui, que nós estamos precisando e talvez seja esse um dos aspectos aí que vai nos ajudar sobre a questão da indisciplina de Monte Alto, nas escolas. Porque é demais, demais, demais, demais, demais, demais, demais... e aí a gente precisa. Talvez seja uma das ações, essa questão da música, trabalhar a música dentro da sala de aula, porque a música faz bem para a alma, né? Diz que quem canta, seus males espanta [risos] (Representante de Palmas de Monte Alto).

Cantar parece ser a atividade mais utilizada para “acalmar” e “relaxar” os alunos, conforme relatam algumas representantes.

Então, eu penso assim, que é mesmo uma forma de trazer a calma. Depois de um recreio, por exemplo, eles vêm muito agitados, no momento de intervalo eles ficam muito agitados, uma forma de acalmá-los, de dizer assim: “olha, nós vamos agora cantar um pouco... Vamos soltar a voz, vamos dançar um pouco”. (Representante de Guanambi).

Além do mais, eu acho que música é algo muito maravilhoso, eu gosto muito de música. Assim, escuto todo tipo de música, não sei tocar nada, mas tenho uma vontade muito grande de tocar. Eu acho que, quando eu escuto as músicas, eu relaxo, quando eu canto, eu boto para fora muita coisa. “Quem canta, seus males espanta”, não é? (Representante de Licínio de Almeida).

Em Lagoa Real foi mencionada a “tendência” que o município tem para “a cantoria”, e parece que isso ocorre também em outros municípios da microrregião, já que práticas musicais vocais foram mencionadas também em Guanambi, Licínio, Palmas de Monte Alto, Matina e Pindaí.

[...] o município, já por conta de toda essa história que eu comentei aqui, é um município que tinha, tem uma tendência voltada ao desenvolvimento de corais, corais religiosos (Representante 2 de Lagoa Real).

Em Guanambi, a representante acredita que a música também deveria ser usada “só como momento mesmo de descontração, o cantar só pelo cantar, só pelo soltar sua voz, só para soltar o que há de bom dentro de você... fazer feliz”. Em outro momento da entrevista, ela relata que, ao remanejar instrutores de música, concursados da área da cultura, para escolas municipais, o critério para a escolha das escolas para as quais esses monitores seriam destinados foi a indisciplina, o que reforça a ideia de que a música tem potencial para “acalmar” e “educar” determinados alunos.

Outra coisa que a Secretaria fez e faz: nós temos três instrutores de música trabalhando nas escolas, em algumas das nossas escolas. [...] Então, naquelas escolas onde os meninos são mais carentes, onde a indisciplina foi percebida com mais intensidade, então, o que que a gente fez? Uma forma, como eu disse para você, como a música, a gente percebe que é algo que acalma, que é algo que educa, que é algo que disciplina, a gente colocou esses instrutores de música e tem causado um efeito muito bom (Representante de Guanambi).

Cabe salientar que, embora esse discurso seja comum, há de se reconhecer que qualquer outra área de conhecimento pode trabalhar aspectos como aumento da concentração, melhoria da indisciplina, entre outros mencionados. Acredito que as contribuições da música na escola podem perpassar esses aspectos, contudo, não é consistente restringir essas contribuições a aspectos que outras áreas também poderiam desenvolver.

As contribuições elencadas pelas representantes das secretarias de educação dos municípios da microrregião de Guanambi/BA são semelhantes àquelas encontradas em outros contextos, como indica, por exemplo, o estudo de Souza et al. (2002). Mesmo para as entrevistadas que mencionam impressões negativas, em função de dificuldades de implementação da Lei, essa parece fazer sentido, pois o ensino de música oferece diversas contribuições para a formação dos alunos.

Eu acho que a Lei é muito interessante, embora tenha, como [a Representante 1] falou, todas essas questões enquanto ser implantada, ter essa avaliação dos municípios, não ver a questão

de estrutura, a questão de pessoal (Representante 2 de Ibiassucê).

[Representante 1]: Então, eu acho que o trabalho com música ele só tem, se a gente conseguir realmente implementar, só tem ponto positivo. Não tem nada negativo não.

[Representante 2]: É. Eu acho que os negativos se dissipam mesmo por conta de que os aspectos positivos são os que mais se realçam aí nesse processo (Representantes 1 e 2 de Lagoa Real).

Entendo que as práticas educativo-musicais já existentes nas escolas e nos municípios, antes relatadas, podem ter influenciado os sentidos atribuídos à Lei pelas representantes das secretarias. Esses sentidos, também parecem ter sido construídos com base em necessidades dos contextos escolares.

A familiaridade com a música proporcionada por essas práticas oferece referências para a inserção da música de modo obrigatório, a partir da implementação da Lei nº 11.769/08. Lima e D'Ascenzi (2013, p. 107) constataram que a implementação da política nacional de educação profissional e tecnológica, operacionalizada por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foi influenciada pela política precedente (CEFETs ou Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas). Em pesquisa realizada no Campus Osório do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, constataram que “a estrutura organizacional e as normas internas expressavam a tentativa de acomodar as novas exigências aos conhecimentos e às práticas estabelecidas” (LIMA; D'ASCENZI, 2013, p. 107).

4.2.3 O processo de tradução da Lei nº 11.769/08: os problemas colocados

Embora as representantes apresentem uma visão positiva acerca da música na escola e, conseqüentemente, da Lei nº 11.769/08, mencionam uma série de problemas e dificuldades vinculados à sua implementação, situação prevista na perspectiva de Ball (2011). Para esse autor,

A visão prevalente, embora normalmente implícita, é que a política é algo que é “feito” para as pessoas. Como beneficiários de primeira ordem, “eles” “implementam” políticas; como beneficiários de segunda ordem, “eles” são afetados positiva ou negativamente pelas políticas. Tenho uma visão diferente (ver Ball, 1994). Como observado anteriormente, políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa. (BALL, 2011, p. 45-46).

Trata-se, pois, de um processo de tradução do texto político em prática nas escolas, como esclarece Ball:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. (BALL, apud MAINARDES; MARCONDES, 2009. p. 305, grifos dos autores).

Cabe mencionar que o texto da Lei nº 11.769/08, que alterou o artigo 26 da LDBEN nº 9.394/96, é bastante sucinto, pois apenas explicita a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular arte. Do modo como se apresenta, o texto da Lei não explicita como sua implementação deve ocorrer. A única recomendação que há, na Lei, é que os sistemas de ensino teriam três anos para se adaptarem a essa exigência. Tanto se fizeram necessários mais esclarecimentos que, no ano de 2013, foram feitas audiências nas diferentes regiões do país, a fim de construir um Projeto de Resolução para definir Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, como mencionado na Introdução deste trabalho.

Parte dos problemas identificados pelas representantes têm relação, com a ausência de conhecimento aprofundado acerca da Lei e suas determinações, como indica a representante de Iuiu.

Por que que é bom a gente estar implementando isso aí? Estar colocando, acrescentando lá no currículo? Porque é importante. Então, talvez, pelo fato de não termos, de não conhecermos a fundo, a gente também ainda não parou para falar: “olha, vamos fazer” (Representante de Iuiu).

Uma das representantes de Ibiassucê elencou três aspectos centrais que geraram dúvidas em relação à Lei, que são contemplados nas falas de outras representantes, como se verá a seguir. O primeiro deles refere-se ao modo de inserir a música nos currículos; o segundo, a quem deverá conduzir esse trabalho; e o último, aos recursos necessários para desenvolvê-lo.

Como é que vai ser inserido? E dentro da carga horária de que? De artes? Sim, seria dentro da carga horária de artes. Agora, quem é que vai trabalhar com essa música? Se eu não tenho, primeiro, o profissional, não tenho o profissional, [segundo,] a escola não tem instrumentos, não tem material, nada disponível para poder trabalhar? (Representante 1 de Ibiassucê).

A representante de Jacaraci também destaca o problema da formação dos professores que serão responsabilizados pelo ensino de música.

[...] porque o professor fica assustado quando recebe uma Lei dessa. Para ele, é uma bomba isso, né? [...] Poxa, eu vou fazer o que com música? Eu não sei cantar, eu não sei tocar, não sei fazer nada, eu sei fazer o que? Eu vou ensinar o que para o meu aluno? (Representante de Jacaraci).

Outro aspecto problemático mencionado foi a desconsideração das condições “reais” dos municípios para o cumprimento da Lei, que incluem a formação dos professores, como indicam as falas a seguir.

[...] as leis são criadas, são elaboradas, votadas, sancionadas sem pensar, muitas vezes, sem fazer uma avaliação de quem é que vai cumpri-la. Quem é que vai cumpri-la, no sentido de quem é que vai colocar essa Lei na prática. E assim, que subsídios que eu,

enquanto elaborador, no sentido tanto de câmara de poder executivo ou legislativo, eu estou dando, que suporte que eu vou dar para o público que vai executar a Lei. Que suporte que a gente está dando para que eles possam cumpri-la (Representante 1 de Ibiassucê).

Então, às vezes, eu acho falhas algumas leis nesse aspecto, porque exige da gente uma coisa, coloca como Lei e deve ser cumprida. Entretanto, não avalia as reais condições do município... se tem ou não condição de fazer com que essa Lei seja cumprida com a rigorosidade e com a importância que ela tem. Então, eu acho isso um tanto quanto complicado. Porque ensinar música sem ter formação para isso é complicado (Representante de Pindaí).

Essas “condições” de implementação estão intimamente ligadas à ideia de tradução de políticas que Ball apresenta em sua proposta. No caso específico da Lei nº 11.769/08, a falta de clareza de suas determinações e a falta de suporte de instâncias diversas em relação à sua implementação dificultam a ação de quem está envolvido com o contexto da prática.

Uma das primeiras dúvidas que surgiu em Malhada e em Urandi acerca da tradução do texto político foi em relação à obrigatoriedade do ensino de música, como exemplificam os relatos das representantes desses municípios:

Na escola estadual, eu me lembro que, na época, no período, ficou a dúvida se realmente seria obrigatório, se haveria essa disciplina [...]. Mas, quer dizer, não houve um esforço para que fosse implantada... e também assim, veio, foi discutido nas escolas, assim como era a sugestão de que houvesse essa discussão na própria escola, mas, depois, não se ouviu falar mais, né? E ficou parado (Representante de Malhada).

Então, foi assim que chegou, só que ainda tinha aquele impasse: é obrigatório, não é obrigatório? (Representante de Urandi).

O fato de não terem participado do contexto da influência, quando a Lei ainda estava sendo formulada, pode ter relação com essas dúvidas, pois, mesmo conhecendo o texto da Lei, que traz os termos “a música deverá ser conteúdo obrigatório” (BRASIL, 2008), as discussões nesses municípios ainda focavam

essa determinação.

Outra dúvida apresentada pelas representantes de Malhada e Urandi diz respeito ao modo de se trabalhar música nas escolas.

[...] de que forma é que a gente iria trabalhar essa disciplina na escola? (Representante de Malhada).

Como que a gente vai trabalhar? (Representante de Urandi).

Talvez a dúvida, nesse sentido, tenha relação com a falta de formação dos professores, no que se refere à música, o que não quer dizer que, de modo geral, não buscaram maneiras de desenvolver esse trabalho. Em Caetité, por exemplo, houve a busca de estratégias, por parte de professores da rede, para inserir a música em suas práticas docentes:

Eu estava observando quando o assunto veio à tona e todo mundo começou a se preocupar em trabalhar música, eu vi muitos professores baixando vídeos para levar vídeos para a sala. Quer dizer, ele, naquele momento, talvez ele tenha pensado assim: como eu não tenho o conhecimento eu vou levar um professor que fale por mim, não era isso? Talvez... mas, depois, foi, porque, a princípio, todo mundo fica um pouco desesperado sobre o que vai trabalhar (Representante de Caetité)

As dúvidas em relação a o que e como trabalhar estão vinculadas às finalidades do ensino de música na escola, como sugere a fala da representante de Licínio.

Quando a gente chegou e se deparou com a Lei, a gente se assustou um pouco. Eu coloco, [mas], colocar por colocar, a gente não quer. Eu coloco o ensino de música, mas, para que ensinar? Eu não tenho o profissional, quem vai trabalhar? Trabalhar música sem um planejamento não pode. Aí, a gente jogou a situação e não foi só uma vez. (Representante de Licínio de Almeida).

Em Lagoa Real, a definição das finalidades do trabalho a ser desenvolvido, a partir da implementação da Lei, não estavam claras. Enquanto a representante 1

apresentou uma perspectiva de ampliação do que ocorria (porque expressa interesse na parte “técnica” musical, que, em outro trecho da entrevista, explica que ainda não acontecia), a representante 2 parece sinalizar para uma “formalização” do que já vinha ocorrendo. Isso evidencia que, mesmo em uma única Secretaria, o entendimento não é consensual. Isso não necessariamente se apresenta como um problema, já que diferentes visões podem ser complementares.

Porque eu não sei especificamente o que que a Lei coloca, se ela trabalha com descoberta de talentos, se ela trabalha com apreciação, se ela trabalha com parte técnica da música, mas eu entendo assim, que, para a gente dizer “formalizei música na escola”, você tem que abranger todas essas esferas do que é o trabalho com música, né? (Representante 1 de Lagoa Real).

[...] quando entende colocar a Lei, a 11.769, que institui música nas escolas, vem, como é que fala... fechar esse viés, alinhar o que o município já trabalha, mesmo que não na formalidade, por conta de todos esses aspectos que já se fazem presentes aqui no município. Então, é formalizar através de documento, o trabalho está nisso aí, em conhecer, em aprofundar, em inserir (Representante 2 de Lagoa Real).

Vale ressaltar que a menção à “descoberta de talentos” em Lagoa Real pode estar associada à proposta de implementação da Lei nº 11.769/08 na rede estadual, o FACE (Festival Anual da Canção Estudantil), que faz parte dos projetos estruturantes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. De acordo com o sítio eletrônico⁷ dessa Secretaria:

Criado em 2008, o Face é um projeto que possui natureza educativa, artística e cultural e promove o desenvolvimento das diversas expressões da arte (literária e musical) no currículo escolar, como orienta a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996) e, mais recentemente, a Lei 11.769/2008 que institui o ensino de música nas escolas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2014).

⁷ Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/face> Acesso em: 02 nov. 2014.

A “descoberta de talentos” foi mencionada como uma das finalidades do ensino de música também pelas representantes de Ibiassucê e Igaporã. Nesse último município, o que a representante entende por finalidades do ensino de música, além da promoção de talentos, tem relação com um dos objetivos propostos no documento referência do Programa Mais Educação⁸. Para ela, o trabalho com música é importante, sobretudo, pela possibilidade de retirar as crianças de uma situação de vulnerabilidade social, sendo uma forma de atrair as crianças para a escola. Ela tomou conhecimento da possibilidade de se trabalhar música na escola através do Programa Mais Educação, o que pode justificar essa associação direta com as finalidades do mesmo. No caso de Igaporã, as finalidades do ensino de música nas escolas estão vinculadas à maneira como a música estava presente no ambiente escolar.

Em Pindaí, a representante não conhecia a Lei, mas o entendimento que apresenta, a partir do contato através desta pesquisa, se deu na continuidade da utilização da música como “aliada à aprendizagem”, além de auxiliar, sobretudo, o desenvolvimento da leitura e escrita e do raciocínio lógico e a autoestima dos alunos, como mencionado por ela.

A Lei só veio consolidar aquilo que já pensava sobre a música e que agora eu acho que ela deve sim ser cumprida ao pé da letra (Representante de Pindaí).

Além das finalidades em relação à música nas escolas, outro aspecto que permeia a implementação da Lei se relaciona com o formato de inserção da mesma no currículo.

⁸ De acordo com a Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de Abril de 2007, o Programa Mais Educação tem por finalidade, além de outros objetivos, o que está disposto no Artigo 2º, inciso V: “promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares” (BRASIL, MEC, 2007). Esses e outros objetivos foram propostos tendo em vista “a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos” (Ibid).

Dentro da realidade da Secretaria, ainda é um pouco difícil, até porque, eu já coloco até, tanto da falta do professor, do próprio profissional formado, habilitado para estar ministrando a disciplina. [...] Para ele entrar, quem é que vai sair? Vai ter toda essa demanda. Você vai diminuir carga horária? A rede, por exemplo, uma escola, a rede ela trabalha com X professores. Quando diminui uma carga horária, é um problema terrível. Por que? Você vai ficar excedente? E o outro, vai ficar excedente? Então assim, são questões também administrativas, precisa ser pensado. [...] Aí, [se] essa disciplina for só para completar a carga horária de fulano, independente de quem tenha sido, que está com 12 aulas e tinha que formar as 13, tinha que formar as 14? Tem que ter muito esse cuidado para que, também, a disciplina não se torne algo para preencher currículo. E que não se torne algo para poder completar a carga horária de professores (Representante 1 de Ibiassucê).

No município de Ibiassucê, uma das representantes sugere que a música seja inserida nos currículos em pé de igualdade com outras áreas que estão consolidadas na escola como disciplinas.

E quando se fala no próprio ensino da música, pensando pedagogicamente, tem, não é só, não é aquela criação do ensino de música, é como se... é o ensino de música para estar no currículo. É algo que fizesse parte do currículo dele [do aluno], assim como matemática, como história, como outras disciplinas (Representante 1 de Ibiassucê).

Em Licínio, ainda estava em andamento a construção de uma definição no tocante ao formato de inserção da música nos currículos. A representante elenca diferentes possibilidades e indica o que considera o formato mais provável, como se vê a seguir.

Agora, como, eu ainda não sei te dizer... se são nas aulas de arte, se a gente tira, se pode mexer nas aulas de língua portuguesa, se não pode... Isso aí tudo nós vamos analisar, se pode ser no turno oposto, tudo isso a gente vai analisar. Eu acredito que vai ser na aula de arte, porque são duas aulas. Se a gente coloca uma de música e uma de arte, a gente trabalha as duas disciplinas (Representante de Licínio de Almeida).

A representante de Guanambi, considerando as condições das escolas do município, entende que o oferecimento do ensino de música deve se dar por meio de projetos, e não de uma disciplina. Um exemplo de projeto me foi disponibilizado

em visita ao CETEP. Intitulado “Projeto Música Viva”, o objetivo do mesmo era “desenvolver habilidades musicais”, especialmente utilizando o canto.

Porque, como diz a própria Lei, é obrigatório trabalhar [música] na escola, mas ela não é obrigatória de fazer parte do currículo. Então assim, a gente não tem essa pressa, mesmo porque, como eu te disse, para se inserir esse profissional de música, eu acho que ainda o município não está preparado para isso. Eu acho que o município não; que o Brasil não está preparado para isso não. Nós não temos estrutura nem física e nem profissional ainda para essa demanda (Representante de Guanambi).

Chamou-me a atenção o fato de que, apesar da Lei nº 11.769/08 ter alterado o artigo que trata dos currículos da educação básica, o entendimento da representante de Guanambi contraria o que se apresenta na LDBEN. Os autores da Abordagem do Ciclo de Políticas entendem o texto político como sendo algo que os seus formuladores não podem controlar, já que, no contexto da prática, “Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” (MAINARDES, 2006, P.53).

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. (BOWE et al., 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p.53).

O entendimento da representante de Guanambi, como ela mesma explica, está relacionado às possibilidades de implementação do município, em função da escassez de profissionais da área.

[...] como não é uma questão obrigatória curricular, eu diria assim, se fosse no currículo e tivesse professor de música na escola, a meta seria atingir 100% aquele aluno que gosta de música (Representante de Guanambi).

No tocante à inserção da música nos PPPs das escolas, ela explica que há uma recorrência e que, na prática, isso é vivenciado de diferentes maneiras, como em projetos.

Na maioria das escolas você encontra [referindo-se aos PPPs]. Agora, você vai me perguntar: “[...], mas será que, de fato, está saindo do papel, realmente está acontecendo?” Eu posso te dizer que talvez não 100%, porque nada é 100%, mas eu acredito que há, na maioria das escolas, das séries, desde a creche, educação infantil até o nosso 9º ano, isso é assim, é notório. E nós temos, por exemplo, nas escolas, a gente recebe projetos [...] (Representante de Guanambi).

Dentro do plano de curso, etc., a gente trabalha, como proposta de trabalho, não como disciplina específica (Representante de Guanambi).

Outra maneira de inserir a música em escolas municipais de Guanambi é através do canto coral. Isso ocorria abarcando um grupo reduzido de estudantes, uma vez que o município não conta com profissionais em número suficiente para atender a demanda das escolas municipais. Em relação à participação de alunos nessa atividade, a representante explica:

A escola tem a autonomia de dizer “eu quero fazer” e a gente oferece o recurso para que ela possa fazer, dentro da medida do possível. É óbvio que tem muita coisa ainda que as escolas pedem e que, infelizmente, a Secretaria não pode oferecer de imediato. [Pergunto sobre o número de alunos envolvidos] É um número reduzido, porque, por exemplo, a escola que tem trezentos e tantos alunos matriculados, quinhentos e pouco, não pode trazer tudo para a praça. Nem todo mundo tem aptidão também para a música. Então assim, eles fazem dentro da sua escola aquela seleção daqueles alunos que queiram, que têm essa aptidão e montam o trabalho, e que têm a disponibilidade acima de tudo, né? (Representante de Guanambi)

A ideia de “aptidão” reforça que essa proposta, ou esse formato de inserção da música nas escolas, privilegia os alunos que são considerados mais habilidosos, sendo que os demais, aparentemente, não são inseridos nesse tipo de iniciativa. No entanto, concordo com Zorzal (2012, p. 207) quando afirma que “a ideia de um talento musical democraticamente presente em todos pode ser uma forte aliada na defesa de uma Educação Musical mais ampla e efetiva”.

Apesar do enfoque opcional que parece permear a presença da música nas escolas municipais de Guanambi, a representante explica que os planos de curso

fazem menção à obrigatoriedade da música nas escolas.

A gente pega a Lei 11.769 de 2008 e tenta colocar em prática, garantindo que no Projeto Político Pedagógico já esteja constando isso e também no seu plano de trabalho, o Plano de Curso que a gente diz. No Plano de Curso contempla lá, não como disciplina, mas como obrigatoriedade de se trabalhar, de inserir música (Representante de Guanambi).

De posse do Plano de Curso do ano de 2013 dos diferentes níveis, percebi que, de fato, há a inserção da música. No documento da Educação Infantil e Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, dentro do Eixo Temático “Artes”, há conteúdos e procedimentos, sendo que a lista apresentada nesse último, por vezes, se aproxima de objetivos específicos a serem alcançados através dos conteúdos elencados. Um exemplo de procedimento trazido nesse documento é “Explorar e identificar elementos da música (ritmo, altura, intensidade, timbre, som, silêncio)”. No entanto, não há menção à distribuição desses conteúdos e procedimentos pelos anos compreendidos nas etapas da educação básica.

Na Sugestão para o Ano Letivo de 2013 de Plano de Curso para a disciplina de Artes que me foi fornecida, também há menção à música, tanto entre os conteúdos programáticos quanto nos objetivos específicos a serem alcançados nos 7º, 8º e 9º anos. Mas, nesse e no documento dos níveis anteriores que mencionei, há predominância de conteúdos e objetivos vinculados às artes visuais.

As representantes de Caculé, Caetité, Licínio de Almeida e Malhada relataram que a música deveria ser inserida no currículo como uma disciplina. Apesar de haver esse desejo ou essa intenção, a falta de profissionais para atender essa demanda impediu sua realização. A implementação de políticas envolve recursos disponíveis e a disposição dos implementadores (LIMA; D’ASCENZI, 2012). Assim, o desejo de inserção foi modificado pelos recursos humanos disponíveis para essa ação, como exemplificam as falas das representantes de Caetité e Malhada:

Não foi feito de uma forma... muitos queriam que fosse implantado

como disciplina. Como a gente havia conversado antes, existe uma dificuldade real de profissionais para trabalhar na disciplina (Representante de Caetité).

Eu acho, realmente, uma disciplina bastante importante, mesmo que aqui no nosso município ela ainda não seja tratada como disciplina (Representante de Malhada).

Entre as representantes entrevistadas, assim como há o entendimento de que a música pode ser inserida como disciplina, também há quem acredite que deveria ser inserida nas aulas de arte, indicando que são múltiplas possibilidades de interpretação da Lei, como exemplificam as falas das representantes de Urandi e Jacaraci.

[...] porque faz parte da grade de artes e, como eu também já disse, eu fiz a monografia nessa área, então, eu já apresentei a necessidade que tem aqui, né? (Representante de Urandi).

Então, na verdade, o ensino de música, até pela Lei, ela diz que ele não é uma disciplina à parte. Não é separada como a “artes”; ela fica integrada, inserida em artes (Representante de Jacaraci).

A representante de Jacaraci explica porque há esse entendimento:

Só que assim, ela [a Lei] deixa bem claro que é necessário que tenha o trabalho de música nas escolas, porém, não como uma disciplina específica. Mesmo porque a grade curricular também não ia aguentar tantas disciplinas assim. Mas, no ensino de artes é muito interessante estar colocando música, porque, às vezes, o professor se limita muito no ensino de artes só com a parte de pintura ou visuais e [artes] envolve muita coisa além disso (Representante de Jacaraci).

A representante de Licínio também indica que a inserção da música proporcionaria uma ampliação do ensino de artes nas escolas:

Porque a aula de arte é o menino fazer artesanato ou pintura. Então, a música é bem mais interessante para alguns alunos. Tem uns que gostam de artes, tem outros que não gostam (Representante de Licínio de Almeida).

As falas evidenciam que há uma preocupação em ampliar o escopo de conteúdos ministrados nas aulas de arte para além das artes visuais. O fato é que a literatura da área sinaliza, há algum tempo, o predomínio dessa linguagem em relação às outras que também fazem parte do campo das artes, como afirmam, por exemplo, Penna (2002) e Figueiredo (2010). Essa situação foi desencadeada pela própria natureza do texto da LDBEN, que não esclarece quais artes devem ser ensinadas nas escolas, como salienta Figueiredo (2010). Contudo, a ausência de direcionamentos mais precisos é, de certa maneira, saudável, na medida em que permite diferentes interpretações que são construídas no contexto da prática.

Sobre a inserção da música nas escolas, a partir das determinações da Lei nº 11.769/08, Queiroz (2011) argumenta que:

Não há na LDB nenhum lugar que diga que a música deverá ser disciplina, como também não há qualquer informação que afirme que biologia, ciências, geografia, história, língua estrangeira, entre outros conteúdos tradicionais da escola, devam. Portanto, respeitada a autonomia definida na Constituição Federal e na própria LDB, cada sistema de ensino definirá as disciplinas que comporão a estrutura curricular de suas escolas. E isso se aplica a todas as áreas de conhecimento (QUEIROZ, 2011, p. 242).

É preciso considerar que, mesmo quando há o desejo de realizar determinadas ações em âmbito educacional, por vezes, isso não é o suficiente para que as mesmas se concretizem. Em Matina, a música estava inserida nas aulas de arte, mas não é o que “deveria acontecer”, na concepção de uma das representantes. A tradução da política foi feita de acordo com as possibilidades de ação. A falta de um profissional que pudesse realizar o trabalho “com instrumento” fez com que adaptassem o desejo à realidade.

E assim, nós não temos música, que é a atividade que você está desenvolvendo, música não constitui, aqui, dentro do município, uma disciplina específica. Mas ela já está dentro, já está sinalizada dentro de arte. Inclusive, nas matrizes curriculares já está lá assim a Lei, a 11.769, ela já está sinalizada lá [...] E a escola já vem fazendo um trabalho, não como deveria ainda, um trabalho assim muito tímido, eu diria que bastante tímido, porque o trabalho de música ainda fica muito assim, na questão das músicas mesmo em si, da apreciação. Mas aquele trabalho, talvez com

instrumento, como profissional, como deveria acontecer, infelizmente, ainda não, não foi possível ainda acontecer dessa forma aqui no município (Representante 2 de Matina).

A representante de Mortugaba relatou que o entendimento da implementação da Lei nesse município foi na direção de inserir música em outras disciplinas e de forma interdisciplinar. Outra maneira de inserção seria possível diante de um acompanhamento mais específico de instâncias governamentais. A representante explicita que a escolha dessa maneira de inserir a música no currículo escolar foi devida à formação dos profissionais que atuam nas escolas municipais.

Não, eu lembro assim, [...] a gente combinou... [...] nós não temos professores de música. Que os professores, eles teriam que se adequar, que não era querer que o aluno aprendesse, se tornasse músico. Mas a escola ia trabalhar com a música de uma forma prazerosa, inserida em outras disciplinas, de forma interdisciplinar, desenvolvendo a criatividade do aluno para essa parte. Eu lembro que foi uma coisa mais assim [...] Porque eu acredito, igual como eu te falei, a questão dos professores, formação de professor específico não existe. Se torna um fardo muito pesado para o professor querer que se tenha um... [que] você [trabalhe] isso, se você não tem a formação disso. (Representante 1 de Mortugaba).

A falta de profissionais para trabalhar com o ensino de música não interfere apenas no contexto das escolas municipais, mas, também, nas próprias secretarias de educação, como relata a representante de Iuiu:

Então, se tivesse em quantidade, seriam pessoas que estariam ali buscando, apresentando projetos, apresentando, mostrando o que eles sabem, o potencial, propostas, enfim. De um modo ou de outro, estimularia os órgãos a buscarem, [falando]: ó, isso aí é importante (Representante de Iuiu).

A Lei nº 11.769/08 é sucinta em seus termos e não se caracteriza como autoaplicável, gerando dúvidas nos sujeitos envolvidos com sua implementação no contexto estudado. Além disso, as condições de que os municípios dispõem, especialmente em relação aos recursos humanos, acabam interferindo tanto em seu entendimento sobre como deveria ocorrer a implementação da Lei quanto nas

ações que conseguem colocar em prática. Sobre isso, Lima e D'Ascenzi (2012) explicam:

Os implementadores adaptarão o que se espera que seja feito ao que conseguem (ou querem) fazer. Os recursos afetam a interpretação do plano e sua implementação. A estrutura e a dinâmica dos espaços de trabalho são elementos importantes que conformam a percepção dos atores locais e sua ação. (LIMA; D'ASCENZI, 2012, p.11).

A tradução do texto político é moldada pelas interpretações dos envolvidos, mas também pelas condições e possibilidades dos contextos, uma vez que não basta desejar que tudo funcione nas escolas se há uma realidade que limita o escopo das ações dos implementadores.

5 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.769/08: PLANEJAMENTO, EXPERIMENTAÇÕES, DIFICULDADES E PERSPECTIVAS

Com o objetivo de descrever como a Lei nº 11.769/08, entendida como um texto político, foi traduzida em práticas no contexto da microrregião de Guanambi/BA, optei por seguir as orientações para análises de processos de implementação de políticas propostas por Lima e D'Ascenzi (2012), como indicam os subtítulos a seguir.

5.1 Planos de implementação

Lima e D'Ascenzi (2012, p. 10) apresentam o plano de implementação como uma série de dispositivos que funcionam como ponto de partida. O plano sugere orientação e estímulo para a implementação. No caso da microrregião, a expressão “ponto de partida” é central para entender esse “plano” de implementação. Há municípios em que já houve uma sistematização ou uma organização inicial para buscar estratégias para implementar a Lei. Ainda que sejam ações recentes, algumas em fase de experimentação, houve uma movimentação nesse sentido. Entretanto, em outros municípios, como evidenciarei a seguir, o “ponto de partida” parece ter acontecido a partir da presente pesquisa. As falas das representantes de Caetité, Ibiassucê, Igaporã, Iuiu, Lagoa Real, Mortugaba, Palmas de Monte Alto e Pindaí me fizeram compreender que a pesquisa, de alguma maneira, chamou sua atenção para o tema estudado.

E vou te ser sincera, é o que você comentou aqui, a vinda de uma pessoa tratando de um determinado assunto, ela te dá uma nova visão, eu nunca tinha visto ninguém procurar a Secretaria para trabalhar sobre música! Não vi! (Representante de Caetité)

[Representante 1]: A gente que agradece a sua vinda aqui, eu diria que foi uma provocação mesmo, né [referindo-se à representante 2]? (Risos)

[Representante 2]: Com certeza.

[Representante 1]: É um despertar, como eu já coloquei, para o olhar para a música, um olhar mais criterioso, mais cuidadoso. Eu acho que é isso, agradecer a sua presença. Muito bom você estar aqui para nos fazer pensar sobre isso e, quem sabe, futuramente, você possa voltar para nos ajudar numa aula de canto, uma formação (risos) (Representante 1 e 2 de Lagoa Real).

Em Mortugaba, a pesquisa oportunizou um acompanhamento por parte da Secretaria Municipal em relação ao ensino de música, pois foi solicitado às escolas um relatório de como isso estava ocorrendo. As representantes explicam:

[Representante 1]: Que, além de tudo isso, que você leve mais adiante e, quem sabe, com isso aí, já não tenha uma melhoria... Igual eu falei: ó, gente, a pesquisa é um trabalho escolar, mas, quem sabe, não possa contribuir. Com esse trabalho, eu ouvi as escolas. E aí? O que que vocês estão fazendo? Quer dizer, não deixa de ser uma cobrança, bem, querer saber e querer depois fazer. Depois do trabalho, vir a fazer, por que, quem sabe não tem outra pessoa que queira vir, a partir do seu, queira vir ver, né? Como é, quer vir ver como é que está?

[Representante 2]: E outra coisa, já teve, a sua ação já trouxe, a Secretaria já pediu para todas as escolas um relatório de como estava trabalhando. Ou seja, quem não estava...

[Representante 1]: É, uma coisa puxa outra, quem não estava, vai... (Representantes 1 e 2 de Mortugaba).

A representante de Caetité também explicou que a pesquisa fez com que refletisse sobre o que é feito no município, e que poderiam existir mais ações nesse sentido.

Quando você chegou, eu fiquei assustada na hora que você me ligou, eu falei, moça, fiquei pensando, eu falei, depois você não consegue perceber que você faz. Você faz, mas poderia ser muito... você poderia ter uma ação maior. Isso é fato (Representante de Caetité).

Menciono esses posicionamentos de representantes de algumas secretarias porque o fato de a pesquisa ter “despertado o interesse” pelo tema pode, de alguma forma, contribuir para que, futuramente, outras ações possam acontecer. O momento da entrevista já oportunizou reflexão em relação ao tema, pois, em alguns municípios isso não havia ocorrido de modo formal.

Então assim, é como eu te falei, ah, a gente não tem um trabalho voltado para a música, mas, quando eu conversei com [a outra representante e a outra colega], a gente até falou essa questão, nós não temos, mas essa própria conversa, esse próprio momento poderia contribuir para esse despertar e, futuramente, a gente pode ter um trabalho aí interessante com esses pequenos municípios (Representante 2 de Ibiassucê).

Em Palmas de Monte Alto, por exemplo, a representante mencionou que uma possível contribuição minha poderia vir a desencadear ações de implementação. Ela explicou que a pesquisa foi algo positivo, porque veio ao encontro da necessidade do município de ter alguém da área de música para desenvolver algum tipo de formação continuada.

Eu acho que o que está faltando é colocar em ação. A Lei já está aí e, talvez, a gente iniciando a formação continuada, você vindo dar essa palestra, falar sobre essa importância da música, como ela deve ser trabalhada dentro de sala de aula, talvez isso aí, agora, comece a funcionar. Mas, até então, é difícil (Representante de Palmas de Monte Alto).

Meu desejo é que realmente a pesquisa possa, de alguma maneira, contribuir para que haja movimentações em direção à implementação da Lei nº 11.769/08 na microrregião. Mas, independentemente disso, a pesquisa também fez com que eu sistematizasse o que já acontecia.

Um plano pode assumir vários formatos e, tendo em vista que tanto as possibilidades, os contextos e os sujeitos envolvidos na implementação são diferentes, em cada secretaria ele assume características próprias. Nem sempre é sistematizado, dispondo de registros e etapas previstas antecipadamente. Por vezes, é construído diariamente a partir das próprias demandas das escolas. Suas modificações partem do seu próprio acompanhamento e dos efeitos dessas ações. Assim, “o plano norteia a implementação e o desenvolvimento da implementação modifica o plano” (LIMA; D’ASCENZI, 2012, p. 10).

Entretanto, esse planejamento teve um início em determinado momento. No caso de alguns dos municípios, esse “ponto de partida” aconteceu nas primeiras discussões sobre o tema. Nos municípios de Ibiassucê, Iuiu, Lagoa Real,

Malhada, Palmas de Monte Alto e Pindaí ainda não havia acontecido discussões mais amplas em relação à implementação da Lei, envolvendo diferentes sujeitos vinculados às escolas, como explica uma das representantes de Ibiassucê.

[...] do ano passado para cá que nós assumimos a Secretaria. Nós não tivemos um momento para discutir mesmo a inserção da música no currículo não (Representante 1 de Ibiassucê)

A representante 1 de Ibiassucê defende que a elaboração ou planejamento de ações deva ocorrer com o envolvimento da comunidade escolar. Ela critica as discussões que ocorreram em direção à elaboração da Lei, reiterando a necessidade de que qualquer tomada de decisões em relação ao trabalho nas escolas conte com ampla participação dos sujeitos que integram esse contexto.

Todas as ações da Secretaria, eu diria assim, mesmo que não seja 100%, mas, na maioria das vezes, a gente busca resolver democraticamente. Buscamos resolver porque assim, é para não acontecer... a própria Lei que a gente colocou no início: essa discussão foi feita por quem? Quem é que vai executar é quem tem que estar fazendo parte. Ainda que não simplesmente, porque tem as questões administrativas, que você tem que dar um passo à frente. Mas é de toda a comunidade escolar, em todas as decisões a gente procura fazer com que todos estejam aí envolvidos. Até porque eu quero saber depois se o trabalho, o trabalho seja abraçado, de forma que cada um se sinta parte dele (Representante 1 de Ibiassucê)

Pelas vivências que têm, as representantes dão indicativos de como deveria ocorrer a implementação, mas, em alguns lugares, ações nessa direção, até o momento de realização da entrevista, não haviam acontecido, como explica, por exemplo, a representante de Malhada.

Não, não... Assim, uma atitude específica da implementação para que essa disciplina se torne uma disciplina obrigatória dentro da base diversificada ou da base comum do currículo, não é? Isso não acontece (Representante de Malhada).

A justificativa para a falta de discussões sobre a Lei e ações concernentes à implementação em alguns municípios foi associada a outras demandas das secretarias. Isso não quer dizer, necessariamente, que o assunto tenha sido

deixado de lado, mas que outras situações foram priorizadas nos encontros promovidos:

Olha, nós estamos enfrentando algumas situações adversas, estamos resolvendo primeiro essas situações para depois a gente estar implantando, implementando, ou seja o que for, essas outras leis ou ações que a gente considera também essenciais. Então, por enquanto, nós estamos focando no Mais Educação, que a gente percebeu, eu repito, porque está sendo realmente a menina dos nossos olhos, lá para o município, focando nisso, e, assim que tivermos oportunidade e condições, sim, nós iremos estar pautando em outros pontos, tópicos, leis, ações que consideramos também importantes (Representante de Luiu).

Olha, nós estamos aqui desde o ano passado. Desde 2013, então, tem muita coisa que a gente ainda está organizando. Como, por exemplo, essas grades curriculares que eu te mostrei agora... Que eram grades assim, completamente diferentes de uma escola pra outra e que a gente está, desde o ano passado, organizando, chamando o Conselho Municipal de Educação para ver a situação que o município se encontrava, para que a gente possa oficializar muita coisa, né? (Representante de Malhada).

Além de haver outras demandas, consideradas prioritárias, é possível associar a ausência de ações de implementação da Lei nº 11.769/08 à descontinuidade nas ações empreendidas pelas equipes das secretarias de educação, pelo próprio funcionamento a que estão submetidas. A representante de Palmas de Monte Alto, por exemplo, ressaltou isso como um aspecto negativo, que acaba delongando o processo.

Porque mudança de governo tem toda aquela problemática e aí nós estamos assim, priorizando as ações mais pertinentes (Representante de Palmas de Monte Alto).

[...] você sabe que ainda é um ponto negativo muito forte, principalmente em educação. Eu penso assim, da gente começar um projeto, porque a gente perde a política, vem outro grupo, acaba com aquele projeto e começa outro, agora vai, acaba com aquele projeto e começa outro, não dá continuidade. Eu acho que tem que ter continuidade (Representante de Palmas de Monte Alto).

O aparato administrativo é, para Lima e D'Ascenzi (2013, p. 106), “um conjunto de estruturas e normas internas”, do qual depende a operacionalização de novas políticas. Em um sistema educacional, em que outras situações e necessidades se apresentam diariamente, em que já há um conjunto de regras e orientações que conduzem a ação dos sujeitos nele inseridos, a inserção de outras demandas irá depender também da disposição dos envolvidos.

Considerando que os planos incidem em espaços já ocupados e, muitas vezes, superlotados de atividades e compromisso, nos quais os processos já se encontram estabelecidos, a definição de prioridades de ação e o empenho em executá-las será influenciado pela disposição dos implementadores. (LIMA; D'ASCENZI, 2012, p. 13).

Essa disposição, muitas vezes, advém da familiaridade com o tema e, mais que isso, de aspectos positivos que envolveram essa familiarização. Quando ações ocorrem de modo a contribuir positivamente com o processo educativo, há uma tendência à busca por repetições dessas vivências (mesmo com adaptações). No caso da microrregião, a presença da música já era efetiva nos contextos escolares, como exposto, e as falas também evidenciaram suas contribuições às escolas e seus sujeitos.

As representantes de Ibiassucê e Urandi, por exemplo, relataram experiências anteriores em relação ao ensino de arte, que, acredito, têm tido reflexo no posicionamento delas ante a Lei, especificamente, no planejamento de ações. Aquela, como professora da disciplina e essa, em atividade de pesquisa na sua graduação, ambas demonstraram interesse pelo tema. A representante 1 de Ibiassucê apresentou problemáticas pouco abordadas por outras representantes, como finalidades do ensino de música e enfoque das aulas, provavelmente, pela experiência que teve como professora da disciplina. A representante de Urandi explicou que, por ter tido a experiência em pesquisa vinculada ao tema, propôs discussão nesse sentido. A fala a seguir demonstra tanto um exemplo do início da formação de um plano de implementação, quanto da interferência que teve o fato da entrevistada ter familiaridade com o tema.

Bom, pelo fato de ter aproximação desde o início da inserção da Lei, [...] eu perguntei “o que que você acha da Lei”, eu perguntei, comentei com alguém aqui na Secretaria, aí disseram assim: “eu acho que é só para o fundamental II”. Eu falei: não, mas, está errado, porque na Lei diz que é para a educação básica. Então, ah! A educação infantil acabou de ser inserida na educação básica. Então, é do infantil até o fundamental II (Representante de Urandi).

Compreendo que o plano não necessariamente tenha vínculo com algo registrado formalmente, podendo ser construído até mesmo em conversas informais. Embora não tenha ocorrido reunião de modo mais formal para tratar desse assunto, em Caculé e Urandi, como exemplifica a citação acima, aconteceram discussões nas quais a temática foi tratada. Mesmo que não se estabeleçam definições claras para conduzir o processo, momentos dessa natureza contribuem para reflexões nesse sentido. Quando questionada sobre as ações de implementação em Urandi, a representante explicou que ainda não haviam ocorrido e também não existia uma definição de como a música seria inserida como conteúdo nas aulas de arte. Havia definição apenas que seria nesse espaço.

É como eu te disse, ainda não por conta da matriz curricular também. Que nós, ano passado, nós estudamos ela, mas, não tem, não colocamos ainda em prática, justamente pela falta de carga horária na lei que precisa ser alterada. [...], a gente tem que estudar, ver como que tem, como que é que acontece (Representante de Urandi).

Não, ainda não foi definido. O primeiro passo é essa modificação na matriz curricular (Representante de Urandi).

Assim, nesse município, o planejamento de implementação prevê a inserção da música como conteúdo das aulas de arte, apesar de, naquele momento, ainda não estar definido de que maneira aconteceria isso. Essa inserção dependia da redefinição da estrutura curricular do município.

Em Jacaraci, a familiarização da representante com a temática se deu a partir de sua experiência como tutora de ensino superior à distância, além das

próprias atribuições do cargo na Secretaria com a construção da proposta pedagógica do município para o ensino fundamental I. Durante a construção desse documento, ela teve acesso à legislação educacional e, juntamente com a equipe de coordenadores das escolas municipais, decidiram inserir a música na disciplina “artes”.

Esse ano mesmo, o nosso trabalho está bem voltado com a parte de proposta curricular, queremos fazer toda essa organização da proposta curricular do município. Inclusive, houve, depois do ensino de nove anos, essa mudança de algumas disciplinas, [...] então, estamos fazendo toda essa reorganização da proposta curricular. Não é fácil, é algo gradativo porque é bem complexo. Mas os professores estão aceitando bem e estão desenvolvendo um trabalho bacana com a parte de habilidades, de competências do aluno, dentro de todas as disciplinas, inclusive artes também têm a sua proposta (Representante de Jacaraci).

[...] inclusive assim, toda a proposta que é feita, é em consonância com a LDB e com essas leis à parte, que foram surgindo depois (Representante de Jacaraci).

Quando questiono se na construção da proposta houve discussões acerca da Lei nº 11.769/08, a representante de Jacaraci explica:

Houve, porque a gente teve que apresentar a proposta curricular. Na jornada pedagógica, foi todo o trabalho com a proposta curricular. E aí, dentro da proposta curricular, na parte de artes, tem a música (Ibid).

Desse modo, essa situação oportunizou as discussões que definiram como a Lei seria implementada em Jacaraci, mostrando que outras demandas, no caso, a construção da proposta, nem sempre inviabilizam novas situações e, por vezes, convergem no sentido de abarcar outras necessidades. Algo semelhante ocorreu em Matina, pois foi durante as discussões acerca da adequação da carga horária do professor e da construção da matriz curricular do município que surgiram as discussões sobre a Lei.

Nós entramos, aí não demorou nada, nós enfrentamos a adequação da carga horária do professor, e aí tivemos que mexer,

eu tive que fazer vários estudos com a coordenação. [...] se o município pode colocar a música como uma disciplina, ótimo; mas, quando não se pode fazer isso, tem que ter, tem que cumprir pelo menos com a obrigatoriedade de que ela constitua um conteúdo. Então, nós trabalhamos isso também com o professor e eles já sabem desse compromisso. Às vezes, eles colocam o projeto didático também como uma forma de fazer com que esse trabalho aconteça na escola (Representante 2 de Matina)

De janeiro do ano passado para cá, foram muitos os desafios também que eu enfrentei: questão de adequação de carga horária de professor, a gente está sempre mexendo com essa parte burocrática do currículo, porque teve que fazer toda uma mexida com a adequação da carga horária do professor. Por exemplo, antes da adequação, a disciplina de artes, que contempla música, todo o trabalho era feito de forma integrada, assim como educação física. E, a partir do segundo semestre do ano passado, já mudou um pouquinho, porque nós mexemos em toda a matriz. Artes passou a constituir disciplina, com carga horária específica. [...] e assim, nos planejamentos, a gente busca estar fazendo o planejamento, discutindo, fazendo estudo sempre em relação àquilo que está sinalizado para as escolas trabalharem (Representante 2 de Matina).

Explicitando essa adequação de demandas nos municípios acima, não pretendo julgar negativamente as secretarias em que, em relação à música, isso não tenha ocorrido. Apenas evidencio que é possível unir exigências para otimizar a inserção de necessidades diferentes nas pautas de discussões e nas ações empreendidas nas secretarias de educação. Essa foi uma das alternativas que constatei com a pesquisa, em que, intencionalmente, contemplaram a Lei nas ações que tinham prioridade dentro das secretarias.

De modo menos sistematizado, em Guanambi e Igaporã, as discussões envolveram a música na escola, porém, sem uma referência mais específica à Lei e sua implementação.

Quando a gente montou, uma das primeiras coisas que nós, da coordenação pedagógica, trabalhamos com o professor, desde o início de ano, desde a jornada pedagógica, é o projeto político pedagógico da escola. E, dentro desse projeto político pedagógico, a gente trabalha o seu PPP direitinho, onde a gente procura garantir realmente que esteja lá dentro dos projetos, garantir que esteja trabalhando mesmo a ideia da música na escola. E a

Secretaria vem trabalhando isso através dos nossos planejamentos também. A cada planejamento, a gente procura estar sugerindo, até apresentando, até daquela forma... mais tradicional mesmo: olha, eu tenho essa sugestão para você aqui, essa dinâmica de trabalho, essa metodologia de se trabalhar uma música na escola. A gente apresenta isso (Representante de Guanambi).

A representante de Igaporã descreveu que o assunto “música” esteve presente nos encontros de coordenação:

Dessa Lei... pois é, a gente já há algum tempo sabe da obrigatoriedade de se trabalhar a música nas escolas, porém, a Secretaria ainda não deu uma atenção especial nesse sentido. Mas, assim, voltado somente a esse sentido. Mas, no geral, sempre é discutido e sempre é falada a questão de se trabalhar a música nas escolas. Como também a questão da cultura afrodescendente, que está em outro patamar, mas na mesma condição. E em alguns estudos, a gente já vem discutindo a questão da música na escola, na jornada pedagógica de 2014 foi falado. Mas, ainda no nosso município, a gente não tem assim, como matéria básica ou uma matéria específica (Representante de Igaporã).

A pouca sistematização em relação ao tema não significa que, nos municípios supracitados, o assunto não tenha feito parte dos encontros entre profissionais da secretaria e das escolas. Mas a maneira de abordar o tema “música” pode não ter assumido uma perspectiva mais abrangente, envolvendo diferentes sujeitos e com caráter obrigatório, como prevê a Lei nº 11.769/08. Parece ter sido abordado de modo mais facultativo, como sugestão de trabalho apenas.

Em Caetité e Licínio de Almeida, as discussões aconteceram em mais de um momento, o que demonstra o caráter processual da construção de um plano de implementação.

Especificamente uma ação... a gente discutiu muito sobre isso. Sobre como... porque, na verdade, a gente estava com a dificuldade enorme se implantaria a disciplina música e foi o que eu te falei, meio ambiente, mais a educação ambiental, né? Mas ficou uma discussão, tivemos dificuldade e, depois disso, não teve [...]. Essas discussões, nesse período, 2011, eu acho que é mais

ou menos 2011, eu acho que foi o período mais... (Representante de Caetité)

A gente sentou junto com a equipe aqui da Secretaria e, posteriormente, com o Conselho Municipal de Educação e falou da implementação dessa Lei. Não está ainda no nosso currículo, agora em 2014 é que a gente vai estar mexendo no currículo (Representante de Licínio de Almeida).

Em ambos os municípios as discussões da Lei envolveram o Conselho Municipal de Educação. A iniciativa de inclusão do Conselho em Caetité parece ter sido em direção oposta ao que ocorreu em Licínio.

Porque o Conselho agora também, o Conselho Municipal também está cobrando que se trabalhe, que sejam revistos, pensando o que eu te falei, a questão da música, da educação ambiental, dessas leis, e a Secretaria não teve uma articulação (Representante de Caetité).

Na mesma direção do que houve em Licínio de Almeida, em Lagoa Real, Malhada, Pindaí e Urandi, a proposta de envolver os conselhos nas discussões acerca da Lei, de acordo com as falas das representantes, está prevista ou deverá partir das secretarias de educação. As representantes descreveram como se desencadearia essa relação envolvendo os conselhos: em Lagoa Real, na oportunidade de criação da proposta pedagógica do município, de modo semelhante ao que ocorreu em Jacaraci; em Malhada, a representante explicou que esse envolvimento poderia ser oportunizado da mesma maneira que foi proposta a inserção curricular do ensino de arte no município; em Pindaí, ao tomar conhecimento da Lei através da pesquisa, a representante afirmou que ela veio ao encontro do que ela já pensava sobre música e que levaria a discussão da Lei, na qualidade de conselheira, para o Conselho; por fim, em Urandi, na oportunidade de rever a matriz curricular do município, essa discussão passaria pelo Conselho, uma vez que ele regulamenta as mudanças na estrutura curricular municipal. Em Licínio de Almeida, por exemplo, a representante menciona:

A gente tem feito reuniões com o Conselho Municipal de

Educação, porque é quem pode alterar o nosso currículo e é quem pode, junto com a rede, reestruturar e organizar qualquer tipo de documentação. Nós somos sistema. Como nós somos sistema, toda articulação nossa é feita com o Conselho Municipal de Educação (Representante de Licínio de Almeida).

É necessário que haja o envolvimento dos conselhos municipais de educação no processo de implementação, especialmente porque ações dessa natureza têm um impacto mais abrangente. Teixeira (2004, p. 701) explica:

Pode-se afirmar que os conselhos de educação desempenharam um papel fundamental na organização do sistema de ensino no Brasil. Atuando na formalização do sistema e na uniformização do modelo de escolas consagrado no país, eles assumiram a tarefa de normatizar o processo de ensino, estabelecendo as bases para o seu acompanhamento e avaliação. Cumpriram o papel para o qual foram criados, construindo conhecimentos sobre a organização e a administração do ensino, definindo rumos, criando alternativas de ação.

Dando prosseguimento ao planejamento na microrregião, em Mortugaba também houve um momento específico para definir como a implementação da Lei nº 11.769/08 aconteceria, como relata a diretora de escola que participou dessa reunião em 2012.

[...] ela [a secretária de educação] chamou e pediu, falou da Lei, foi quando a gente passou a saber realmente da Lei. Falou da Lei, falou que é Lei, é obrigatório, precisa trabalhar e a gente ainda discutiu onde iríamos inserir, uma vez que não tínhamos uma matéria música (Representante 2 de Mortugaba).

Ambas as representantes do município descreveram que essa reunião serviu tanto para divulgar a Lei quanto para definir como ela seria implementada. A reunião ocorreu porque no Regimento Unificado das Escolas Municipais, documento produzido pela Secretaria de Educação de Mortugaba, constava no Capítulo IV Dos Currículos e Programas, artigo 95, o seguinte parágrafo: “7º A música deverá ser matéria obrigatória, mas não exclusiva, do componente curricular Arte” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER, MORTUGABA, 2009-2012, p. 25).

[...] quando era diretora da escola, igual eu te falei que a Secretaria passou para a gente, pediu para que fosse trabalhado e fosse inserido já na proposta pedagógica, isso no ano de 2012. Tanto que as escolas, a partir de 2012, elas já foram... inseriram a Lei na proposta, tentando trabalhar como se pede, não a música em si, mas, assim, intercalando, cursando a criatividade do aluno, tentando ver o que se podia ser feito por isso. Então, a partir de 2012 é que a escola começou a conhecer essa proposta e a trabalhar (Representante 1 de Mortugaba).

Esse documento propiciou esse momento específico para se tratar da Lei, reforçando sua determinação e tornando-a conhecida nas escolas municipais de Mortugaba. Como afirmam Del-Ben (2009, p. 121) e Penna (2010, p. 141), o texto legal, em si, não garante transformações nas práticas educativas escolares. No entanto, a fala da representante indica que ele pode fortalecer discussões e incentivar a criação de estratégias para a inserção da música nos currículos. No trecho abaixo, a Representante 1 de Mortugaba reafirma que a Secretaria se mobilizou em relação à temática em função da recomendação contida na Regimento.

E aí quando eu te falei, que, quando foi voltado, que a Secretaria pediu para se trabalhar música, que eu ainda falei pra você que eu lembro, que eu acho que estava no Regimento, e realmente está no regimento! Que a música deverá ser matéria obrigatória, mas não exclusiva do componente curricular arte. Então assim, é o regimento interno do município, de todas as escolas municipais, que tem por obrigação se trabalhar música (Representante 1 de Mortugaba).

As determinações legais são importantes na medida em que possibilitam um incentivo à inserção da música nas escolas, ou, pelo menos, justificam ações nessa direção. Havendo termos normativos, há um fortalecimento, ao menos do argumento de inserção. Como disse a representante de Licínio de Almeida: “Então assim, se é Lei, eu preciso cumprir”. Em Pindaí, a representante acredita que “lei existe para ser cumprida mesmo”. Para a representante de Palmas de Monte Alto,

[...] a Lei, ela é clara e a gente acha que tem que fazer valer aos poucos, não que está lá 100%, mas, aos poucos, a gente vai implantando, fazendo, chamando a atenção dos professores que a

música é importante em sala de aula (Representante de Palmas de Monte Alto).

Ainda que paulatinamente, textos legais e normativos contribuem para ações no contexto da prática. Algumas situações de discussão na microrregião geraram experimentações e é sobre isso que trato a seguir.

5.2 Experimentações

De acordo com Lima e D'Ascenzi (2012, p. 10), o estabelecimento de um plano ou ponto de partida para implementar políticas implica experimentações, que se adequarão às circunstâncias locais. Citando Majone e Wildavsky, os autores esclarecem que planos devem ser entendidos apenas como potencialidades.

Nessa concepção, os planos existem apenas como potencialidades e sua realização depende de qualidades intrínsecas e de circunstâncias externas. “*Policies* surgem de ideias, e ideias são inesgotáveis. [...]. Assim como os problemas só são realmente entendidos depois de terem sido resolvidos, as implicações de uma ideia só podem ser percebidas de forma retrospectiva, após sua utilização e adaptação a variadas circunstâncias” (Majone e Wildavsky, 1984: 169-70, tradução nossa) [...] Majone e Wildavsky (1984) afirmam que consequências de política que não têm um relacionamento reconhecível com a ideia original (*implementation monsters*) são raras. Porém, não é tão rara a reconstrução *a posteriori* de objetivos para que se encaixem nos resultados alcançados. (LIMA; D'ASCENZI, 2012, p. 10).

A fim de explicitar as experimentações na microrregião, inicio trazendo o que ocorreu em Licínio de Almeida, após as discussões acerca da Lei.

Nós discutimos uma vez, outra vez e aí alguém falou assim: “olha, [uma professora da rede] dá aula na casa dela, ela tem órgão, piano, teclado, ela dá aula. Então, quem sabe [essa professora] não conseguiria...”. Aí, eu convidei [a professora] para vir aqui, conversei com ela, se, no outro horário dela, não estaria tirando ela da sala de aula nesse primeiro momento, mas, se no outro horário dela, poderia começar um trabalho. Aí ela falou: “vou, vou

porque eu gosto”. Começou. Quando foi no outro ano, eu falei “[professora], agora vou te tirar da sala de aula de alfabetização e vou te colocar só com música, 40 horas só de música”. E isso passando tudo pelo Conselho, o Conselho apoiando. Vamos tentar, vamos ver, porque tudo aqui em Licínio é assim, a gente não recebe e nega não. A gente acolhe. Tudo que chega para a gente, a gente acolhe, então, vamos ver o que é que vai dar isso, para, no futuro, a gente articular. É lei e lei é para ser cumprida. Lei não é para a gente passar por cima dela. Mas também é para ser cumprida com qualidade. Eu não quero também só aplicar a lei, eu quero que os meus alunos tenham de fato aulas de música (Representante de Licínio de Almeida).

Esse “projeto piloto”, como chamou a representante de Licínio de Almeida, sofreu modificações desde as primeiras discussões em 2012 e experimentações em 2013 e 2014. Inicialmente, essa professora começou a ministrar aulas de música dividindo a carga horária de artes com outra professora. Isso ocorreu também em duas escolas, uma do distrito Tauapé e outra do povoado, Jurema, mas, como informou a representante, as professoras do distrito e do povoado não tinham conhecimento musical como aquela que atuava na sede. Essa professora da sede passou a atuar no Programa Mais Educação. Sobre isso, a representante explica:

Daí, a gente entendeu que o trabalho [da professora da sede] era muito bom, mas que, no turno oposto, a gente poderia dar uma ênfase maior. Então, a gente colocou [a professora da sede] para trabalhar no Mais Educação, escola em tempo integral. E [a professora da sede] trabalha com esses alunos em um momento maior. [...] Então, o trabalho que ela faz é um trabalho muito assim, de perto, muito efetivo, com muito carinho. Ela é professora alfabetizadora, então, ela está introduzindo de uma maneira muito legal. Nós estamos gostando do resultado. Como é um experimento, nós vamos trazer para a discussão agora em 2014, como é que a gente vai fazer, se vai implantar, se implanta junto com a arte, a gente tira uma aula de arte, ou acha que deve tirar a aula de arte e colocar só música. Ou achamos que não deve ser, deve mexer no currículo de outra maneira. Isso tudo vai ser discutido com professores, com coordenadores e com o Conselho Municipal de Educação (Representante de Licínio de Almeida).

Meu entendimento é que essa mudança, apesar de aumentar o tempo das aulas de música dos alunos, restringiu essa oportunidade a alguns. Deste modo,

não representa ganhos em relação à implementação, mas contribui para a existência de práticas educativo-musicais neste contexto.

A representante de Licínio explicou que o principal resultado deste projeto piloto, foi a criação de um coral. Também em Guanambi as primeiras experimentações deram origem a um coral, que de modo semelhante, contemplou somente parte dos estudantes. Isso aconteceu por meio da atuação dos instrutores de música⁹, que trabalhavam anteriormente no município, na Escola de Música Deomídio Macedo¹⁰. A representante relatou que esses instrutores de música foram destinados às escolas municipais porque não havia muito comprometimento das pessoas que se matriculavam nessa escola de música. Então, resolveram remanejá-los para as escolas de educação básica.

Quando pergunto sobre ações de inserção do ensino de música de modo mais abrangente, a representante de Guanambi explica que:

Já há essa inserção. Já há. O que eu te disse, o que falta é mais só logística e mais instrutores, acho que falta isso. É ampliação mesmo, mas inserção já houve, desde 2008 que a gente já vem trabalhando isso aí. E o pontapé foi o coral. Mas aí, a gente inseriu dentro da própria proposta curricular de cada escola e está sendo desenvolvido. E a gente chega lá um dia (Representante de Guanambi).

Assim, foram desenvolvidas práticas corais, intencionalmente voltadas para a implementação da Lei, em Licínio e Guanambi. Intencional também foi a reunião que ocorreu no ano de 2012 em Mortugaba para tratar da Lei e de sua

⁹ O único documento disponível eletronicamente que menciona o concurso e que cita o cargo “instrutores de música” é o Decreto nº 030 de 07 de Janeiro de 2005, que trata da avaliação do estágio probatório dos servidores, mencionando que o concurso foi realizado em 23 de novembro de 2001.

¹⁰ A Escola de Música, de responsabilidade da prefeitura de Guanambi, deixou de existir no ano de 2012, conforme minha entrevistada, mas não encontrei disponibilizado em meio eletrônico o início de suas atividades. A informação oficial mais antiga que encontrei sobre a Escola de Música consta da data de 04 de Março de 2010, publicada no diário oficial do município, na Portaria nº 001, em que a secretária de cultura designava o servidor público que iria responder pelo patrimônio dos setores da Secretaria, entre eles, os da Escola de Música. Tendo em vista que encontrei informações que indicam que o concurso para instrutores foi realizado em 2001, provavelmente, a criação da escola antecede ou coincide com essa data, porque os instrutores parecem ter sido designados para esse trabalho.

implementação, conforme apresentado na sessão anterior, pois esse se configurou como um momento de planejamento. Como resultado disso, uma das representantes explica que ficou decidido que as escolas trabalhariam de “forma interdisciplinar”. A música seria “inserida em outras disciplinas”, pois o foco não era querer que os alunos se tornassem músicos. A partir dessa reunião, em uma das escolas da zona rural ficou estabelecido que:

Então, [a música] está dentro de artes, da matéria artes, você entendeu? E aí é trabalhado música, mas também trabalha muito em português, porque música, na escola, a gente usa muito para o lado da interpretação, muito para o lado da leitura. E também a música em si, cantada e tocada. A gente também tem projeto de aula de violão na escola, que também os professores usam isso nas aulas de artes, mas também aos domingos tem um outro projeto, que tem aula aos domingos na escola, que é a aula de violão e música. Porque só duas aulinhas por semana seria pouco demais, uma vez que ainda tem outras atividades também para fazer em artes, né? Não seria só a música (Representante 2 de Mortugaba).

O texto desse projeto de aulas de violão aos domingos, intitulado “Música na Escola”, ao qual tive acesso, explicita que:

O Projeto Música na Escola visa também atender a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que determina a obrigatoriedade desse ensino nas instituições escolares em toda a Educação Básica a partir de 2012. Muito além de formar músicos profissionais ou especialistas na área, a Educação Musical auxilia no desenvolvimento cultural e psicomotor, estimula o contato com diferentes linguagens, contribui para a sociabilidade e democratiza o acesso à arte.

Em relação aos resultados alcançados, o documento explicita:

Através da execução desse projeto pudemos notar um interesse maior por músicas por parte dos alunos. Percebemos ainda uma integração mais notável entre os mesmos. Dessa forma, o projeto, além de atender a lei, propiciou meios para lapidar os talentos, até então, não percebidos e valorizá-los.

No que se refere ao restante das escolas municipais de Mortugaba e às ações nelas empreendidas, a representante 1 explica que a Secretaria

[...] trouxe já para os professores, para trabalhar com os professores na jornada, uma equipe que veio trazer essa parte de música para a escola, a importância da música na escola. E aí eles trabalharam com os professores tanto na prática, com construção de instrumentos, coisas ali mais voltadas para eles mesmo, que não têm uma condição muito grande de se ter isso na escola. Veio com essa parte prática e a parte teórica. Tanto que, a partir dessa jornada, as escolas criaram “o cantinho da música na escola”, onde foi trabalhado. Algumas mais que outras, como foi o caso da escola que eu te falei, que até hoje tem o projeto de música; outros, às vezes, caíram no esquecimento. Se a gente cobra, começa a fazer, se não cobra, para. Mas foi dado esse pontapé e foi dado um empurrão para que pudesse continuar o projeto, não foi assim, esquecido (Representante 1 de Mortugaba).

Há dois aspectos que merecem ser comentados. O primeiro deles diz respeito a esse “empurrão” ou incentivo, demonstrando que muitas das ações que ocorrem na escola necessitam de algum direcionamento que parta das secretarias de educação.

O outro aspecto se refere ao fato de algumas escolas se envolverem mais com o projeto do que outras. Isso pressupõe tanto que há autonomia das escolas, em relação à maneira de conduzir o processo, quanto evidencia que esse engajamento, no tocante ao cumprimento das determinações e/ ou recomendações, depende do contexto de implementação, além do acompanhamento das secretarias.

Nós temos que melhorar, com certeza, temos que melhorar. Foi igual o que eu te falei, eu não posso garantir. Todas as escolas não estão no mesmo nível que [a escola em que a outra representante é diretora] está. Ela teve a sorte e aí a comunidade ajuda. Assim, professores ajudam, mas tem também que aquela história de que não se trabalha, que fica só naquela forma mecânica de se chegar, cantar uma musiquinha de entrada ali com o aluno e que passa despercebido né? Então, muito tem que se buscar (Representante 1 de Mortugaba).

O acompanhamento no que se refere a esse projeto foi intensificado através da pesquisa, pois foi solicitado a todos os diretores de escola um relatório para que a representante do município pudesse me explicar sobre a situação em que se encontrava a implementação da Lei nas escolas municipais. Foram

recebidos três relatórios, que foram enviados a mim por e-mail, no dia 17 de setembro de 2014, um representando todas as escolas do campo, situadas na zona rural, e outros de duas outras escolas municipais. Trago um recorte do conteúdo de cada um deles a seguir, antes salientando que nos três relatórios foram mencionadas: 1) a importância da música para a formação dos alunos; 2) as ações empreendidas pela Secretaria para divulgação e implementação da Lei, em especial a capacitação na jornada pedagógica; e 3) a situação do ensino de música naquele momento nas escolas.

O Relatório 1 dispõe que a Lei nº 11.769/08 foi “mais um passo dado em favor da educação musical, dando a devida importância à necessidade da presença do ensino de música na educação escolar”. É mencionado que a Lei favorece a abertura de um espaço de discussão e planejamento para a melhoria da educação brasileira. Há um posicionamento¹¹ a favor da Lei, mas destaca-se que “levará tempo para que se possa, de fato, termos o ensino de Música nos Projetos Pedagógicos das Escolas”. É salientado que não há professores suficientes para a implementação, mas que o MEC vem investindo em capacitações para professores de educação básica em todas as áreas.

Sobre as ações da Secretaria, destaca-se a capacitação realizada em 2013 na jornada pedagógica, que teve o objetivo de trazer ao conhecimento dos presentes a importância da Lei e uma proposta de trabalho com música em sala de aula. Reforça-se a importância do papel da escola na garantia do acesso a essa “manifestação cultural” e aos “elementos que fazem parte da linguagem musical”, bem como a importância da Lei nesse contexto.

Há nessa escola o “dia da aula de música”, no qual trabalham o “contato com diferentes fontes de registros e preservação da produção sonora, como partituras e os discos”. Além disso, foi descrito que o ensino de flauta doce e experimentações sonoras são oportunizadas através de instrumentos convencionais e construídos, que ficam armazenados em um baú, o chamado

¹¹ Na maior parte, o texto está escrito na 3ª pessoa do plural, apenas o posicionamento acerca da Lei é em 1ª pessoa do singular. No caso dos outros dois Relatórios, a situação é semelhante, não há referência a quem escreveu e é utilizada a 3ª pessoa do plural.

“cantinho da música”. Também foi citada a montagem de um painel com a família dos instrumentos musicais. Algo que me chamou a atenção foi o trecho a seguir, que evidencia a preocupação em proporcionar, aos estudantes, experiências com a música além das vivenciadas na rotina da escola.

Vale lembrar: as aulas de música, mesmo quando ministradas pelo professor unidocente, não devem ser pautadas apenas pelas canções de comando, como "meu lanchinho, meu lanchinho...", ou pelas datas comemorativas. É preciso que as crianças compreendam a importância da linguagem musical para a expressão humana (RELATÓRIO 1, ESTUDOS DA MÚSICA ESCOLAS MORTUGABA, 2014).

Sobre a situação naquele momento, foi dito que a escola enfrentava dificuldades, pois os professores que ministravam aulas de música não tinham formação específica. Além disso, “Os problemas mais comuns são de ordem física e material, falta de sala apropriada, livros e instrumentos musicais e outros” (Ibid).

O Relatório 2 foi referente ao que ocorre em todas as escolas do campo e aborda os mesmos temas apresentados no anterior. Nesses contextos, a música é vista como algo que desenvolve a “sensibilidade e a convivência harmônica”. Foram também mencionadas a reunião e a capacitação na jornada pedagógica de 2013. Na descrição de como a música é utilizada, tem-se que:

As escolas do campo vêm utilizando a música para introduzir conteúdos, nas datas comemorativas, através de realização de projetos e ainda nas atividades de rotina diária como: entrada na sala de aula, lanche, música para a hora da visita e outros. São destaques a confecção de instrumentos feitos com material de sucatas com o objetivo de despertar o interesse das crianças nesse sentido, bem como a participação de pessoas da comunidade envolvida com a música nos eventos da escola (RELATÓRIO 2, ESTUDOS DA MÚSICA ESCOLAS MORTUGABA, 2014).

Foi descrito no Relatório 3 que a Lei foi de “extrema importância para educadores e educandos”, porque a música é algo que faz parte da vida da criança mesmo antes de seu ingresso na escola. Mencionam que, depois da capacitação de 2013, na jornada pedagógica,

Foi estabelecido que na escola houvesse um cantinho especialmente para a música, contendo instrumentos musicais confeccionados a partir de materiais reciclados, onde as crianças pudessem manusear e os professores inserir em suas aulas, com o objetivo de despertar o interesse, a sensibilidade e a criatividade pela música (RELATÓRIO 3, ESTUDOS DA MÚSICA ESCOLAS MORTUGABA, 2014).

Apesar do interesse inicial e curiosidade dos alunos, no Relatório 3 foi descrito que, com o passar do tempo, “não deram o devido valor e começaram a destruir os instrumentos confeccionados, os professores também não fizeram uso do material”. Desse modo, desativaram o cantinho musical, sendo que a meta era reativá-lo. “Esse processo musical terá o acompanhamento das prós¹² na sala de aula, visando um resultado positivo e proveitoso, sendo que na primeira implantação do mesmo não houve um resultado satisfatório” (Ibid). A necessidade de um acompanhamento dos professores, nesse segundo momento, e a menção anterior ao fato de que esses não tinham utilizado o material, sugere que o acompanhamento não foi feito anteriormente da maneira mais apropriada. A experiência trouxe essa visão de que o engajamento, nesse sentido, deve ser contínuo. Mencionam ainda que as dificuldades encontradas são a ausência de professores de música e a falta de instrumentos na escola.

Chamou-me a atenção o fato de constar em todos os relatórios as ações da Secretaria, explicitando quão relevantes foram para aqueles contextos escolares, as discussões sobre implementação da Lei. Esse momento propiciado pela Secretaria impulsionou as escolas no desenvolvimento de ações de inserção da música.

Além de Mortugaba, as Secretarias de Matina e Caetité também ofereceram, dentro das jornadas pedagógicas, cursos de formação de curta duração no campo da arte, no qual a música esteve inclusa, aos professores das redes. As jornadas pedagógicas são encontros anuais, que ocorrem, geralmente, nos meses de janeiro ou fevereiro, próximo ao início do ano letivo. São promovidas discussões acerca das metas e planejamentos para o ano corrente e

¹² Expressão para designar professores, comum na linguagem falada na região.

também são oferecidas oficinas de formação em determinadas temáticas. Há o envolvimento de professores, coordenadores pedagógicos das escolas, equipe de gestão das escolas e secretarias de educação, conforme me explicaram algumas entrevistadas.

Em Caetité, ocorreu mais de uma formação nas jornadas pedagógicas. A representante explica o objetivo das ações de formação por meio de palestras e oficinas. Além do exemplo que trago a seguir, foi relatado que a música foi trabalhada entre os 11 temas de um Seminário Temático no fim de 2009.

Primeiro, foi, na verdade, o primeiro objetivo nosso com o trabalho de música foi trabalhar a questão da própria Lei, né? É... pelo menos dar a ideia para o professor, porque Lei, especificamente, para trabalhar com o professor é mais complicado. Mas pelo menos ter uma ideia que ele precisa trabalhar em sala de aula, a importância, a importância da música em sala de aula. Foi dar algumas ideias do que era possível, sendo que o professor fala que não tem condições de trabalhar! Não é? Foi o que eu te falei, eu te falei também a questão de pintura, de artistas, de escultura, ninguém quer trabalhar, porque ele acha que não tem o domínio e a música também. Aí eu me lembro que... oh! Que engraçado, essa parte eu não conseguia lembrar, a importância da música em relação à criança também. Isso foi feito... Oficinas. Dentro da jornada (Representante de Caetité).

Entre as oficinas que a representante de Caetité citou, estão: “A música na sala de aula”, “A importância da música em relação à criança”, “Aprendendo por música” e outra que não mencionou o título, oferecida por um grupo de músicos de Guanambi, que procurou a Secretaria em 2009 para propor ações de implementação da Lei. Questionei a representante sobre esse grupo, mas ela não se recordava precisamente como isso ocorreu; descreveu apenas que procuraram a Secretaria com um projeto sobre a “implantação”. Ela explicou que, “na verdade, eles queriam vender um produto” e que a proposta foi aproveitada na jornada pedagógica. Além disso, houve uma palestra sobre socialização, na qual houve menção à música e se incluiu performance musical no violino, realizada por uma família de músicos da região.

Apesar de ter um número expressivo de trabalhos de formação, em relação

a outros municípios, envolvendo a temática, já houve mudança de estratégia em relação a isso em Caetité.

É o que eu estou te falando. Eu acho que fica a desejar. Tanto que, hoje, a formatação nossa da jornada é outra. A gente trabalha da seguinte forma: o que hoje é feito na jornada, a proposta, ela tem que ser um projeto no decorrer, para o decorrer do ano. Por que o que a gente percebeu? Se você traz uma oficina no início, ela se perde. Por mais que você fale: “olha, gente, aqui é o início de uma atividade”, ela se perde. Então, o que que a gente tem feito hoje? Trabalha a jornada como ponto de partida para um projeto maior, que cada um vai ter que desenvolver e mostrar esse resultado no final (Representante de Caetité).

Isso ocorreu porque o efeito dessas oficinas na ação dos professores não estava sendo tão satisfatório, conforme é relatado. Acredito que a própria continuidade das ações permitiu essa avaliação das oficinas e de seus efeitos nas práticas docentes. Isso sugere a necessidade de um acompanhamento dessas ações de formação, tendo em vista o aprimoramento do que vinha sendo feito.

Então, na verdade, é assim, o que a gente percebe é que, a princípio, era... não trabalhava-se oficinas, os professores cobravam muito isso, então, nós levamos essas oficinas. Mas você percebe depois que, oficina por oficina, se ela não tiver... Como qualquer outra proposta, se você não tiver um momento para você iniciar e dar uma sequência durante o ano, ele não tem sentido. Perdeu, ela se perde. A intenção nossa é estar sempre trabalhando com o professor algo que tenha para ele significado. A questão é essa. Então, a gente está, o que a gente pensa nessas reformulações que nós temos é sempre o trabalho, levar para a jornada algo que dê sentido realmente, que possa mostrar para o professor possibilidades novas de trabalho. Sabe? Para ele poder realmente estar ganhando junto, que o aluno possa ganhar (Representante de Caetité).

Outro fator relevante que pode ter interferido no número de capacitações em Caetité é o fato de existir um Conservatório de Música na cidade, o que facilita o acesso a profissionais da área. De acordo com uma das professoras que atua nesse projeto, em informações fornecidas por e-mail em 22 de março de 2015, o Conservatório está integrado ao Projeto FESTCASA, de realização da Fundação

Anísio Teixeira, em parceria com a empresa Renova Energia¹³, por meio do Programa Catavento. Funciona desde março de 2012, com aulas de violão, flauta, acordeom, teclado, teoria musical e canto coral, para alunos a partir de 10 anos. As ações do projeto, voltadas para a música e o teatro, têm uma abrangência dos municípios de Caetité, Guanambi, Igaporã, Malhada e Pindaí, e abarcam secretarias de educação, professores e alunos da rede pública de ensino fundamental desses municípios, inclusive em zonas rurais. Entretanto, nenhuma das representantes das secretarias desses municípios mencionou ações nas escolas vinculadas a esse projeto.

A mudança de estratégia apresentada pela representante de Caetité me leva a questionar até que ponto capacitações de curta duração impactam na formação e na prática dos professores que já estão atuando. Ações dessa natureza podem não dar conta de formar professores em profundidade suficiente para que possam atuar com o ensino de música. No entanto, a continuidade de capacitações, conforme pontua a representante, pode, em longo prazo, ser mais significativa em termos de formação. Daí a importância de avaliação contínua de atividades dessa natureza e reflexão constante acerca disso, para que, mais do que apropriação de atividades diferentes, venham fazer com que o professor se sinta estimulado e possa buscar alternativas para inserção do ensino de música nas escolas. Como a própria nomenclatura dessas atividades sugere, a ideia é que sirvam de alguma maneira para tornar o professor capaz de ensinar música. Requião (2013, p. 97), ao relatar uma formação continuada que ocorreu na Costa Verde Sul-Fluminense, afirma que:

[...] não basta a realização de cursos como forma de “reciclar” os professores. Ao contrário disso, a articulação dos saberes docentes aliados a práticas que possibilitem seu desenvolvimento na área da música e que permita um processo contínuo de

¹³ De acordo com o sítio eletrônico, essa Companhia de geração de energia eólica inaugurou em 2012 na região o que é atualmente o maior complexo eólico da América Latina, intitulado Complexo Eólico do Alto Sertão I, que abarca os municípios de Guanambi, Caetité e Igaporã. Informações disponíveis em: <http://www.renovaenergia.com.br/pt-br/nossos-negocios/eolica/paginas/operacao.aspx> Acesso em: 07 abr. 2015.

reflexão, avaliação e reavaliação de sua prática profissional, é o que compartilhamos como meta a ser atingida.

Em Matina, também foi realizada uma oficina na jornada pedagógica, contudo, o foco não se deu apenas na música, mas, sim, nas diferentes linguagens artísticas, como explica uma de suas representantes.

E também com a adequação da carga horária do professor, esse ano mesmo, na jornada, nós já colocamos toda a temática voltada, nós colocamos formação da educação infantil até o 9º ano. Não foi? Se você pegar o folder, você não vai ver lá música. Está arte, mas por que? Porque o profissional que ficou dois dias com esses professores, ele trabalhou a questão da arte visual, da música, da dança, do teatro. Então, trabalhou todos os aspectos da arte nesses dois dias, fez um estudo, fez uma oficina com eles. Então assim, o que a secretaria faz para estar ajudando é mais essa questão mesmo da formação, de um curso, de uma jornada pedagógica (Representante 2 de Matina).

O objetivo dessa formação, bem como a motivação para realizá-la, foi mencionado pela representante:

Esse ano mesmo, sempre assim, aquelas temáticas que a gente percebe a carência, porque o trabalho da sala de aula não acontece, como eu coloquei anteriormente, a questão afro, a questão da música. Então, por exemplo, quando nós fizemos a adequação da carga horária, nós percebemos a dificuldade do professor em relação à educação física, em relação ao trabalho com arte. Então, o que que a gente buscou fazer, dentro dessa meta da capacitação? Trazermos temas para a jornada pedagógica para tentar, pelo menos, nortear o professor para esse trabalho. Não vou dizer nem formar, porque o tempo é insuficiente para isso, mas, pelo menos, tentar dar a ele um norte naquilo que ele pode buscar como leitura para a formação, de quais as atividades que eles podem estar buscando (Representante 2 de Matina).

Os efeitos dessa ação são tidos como positivos. Apesar de sinalizarem a necessidade de uma formação musical mais específica, uma delas explica que, de modo geral, já há resultados satisfatórios em relação à disciplina de artes.

Outra coisa, antes, artes era integrada. Até junho do ano passado, não constituía carga horária específica, então, era um trabalho que, para ser sincera, não acontecia. Então, de julho do ano passado para cá, vou dizer que mês de agosto foi quando eles iniciaram, então, o trabalho já começou a mudar na escola. Esses resultados, talvez daqui mais dois, três anos, a gente vai conseguir visualizar melhor. Por que? Porque, hoje, o aluno do 1º ano, do 3º, do 5º, ele já tem lá o professor, com a carga horária específica, que ele sabe que ele tem que dar conta daquela disciplina. E aí o coordenador já sinaliza: ó, em artes, você tem que contemplar o teatro, você tem que contemplar a dança, você tem que contemplar música. Então assim, dentro daquilo que os PCNs já sinalizam, eles sabem, o plano de curso deles é construído já sinalizado com esses conteúdos e, dentre eles, está a música. Ele sabe que ele vai ter que desenvolver esse trabalho. Então, isso é uma coisa nova para a gente, que foi uma coisa nova pra eles (Representante 2 de Matina).

No tocante à formação realizada em Matina, as representantes não se mostraram plenamente satisfeitas, pois explicaram que a formação do profissional que ministrou a oficina não era específica em música. Enfatizaram, assim, a necessidade da condução de atividades por professores preparados, com “formação específica”, e não somente com experiência no campo das artes, pois “acabam não fazendo o trabalho que deveria ser” (Representante 1 de Matina).

Agora, realmente, se tivesse assim, oferecesse até mais formações, a gente vê a dificuldade também até na própria questão da formação, a própria graduação do profissional. Deveria ter cursos também, formações na área, até para estar ajudando. Eu me vejo assim, acho... Nós, como coordenadores, ficamos correndo atrás, buscando teóricos, textos, estudando uma coisa aqui, outra ali, mas não é o suficiente. Você ter uma formação para aquilo ali, uma graduação ou um curso maior para você conhecer, faria muita diferença e a gente vê que isso é escasso, não existe a questão da formação (Representante 2 de Matina).

A formação específica faz a diferença (Representante 1 de Matina).

Assim, apesar de demonstrarem uma preocupação com formações feitas por outros profissionais, porque é do que dispõem para esse tipo de atividade, não descartam a importância que tem um formador que fez sua formação

especificamente em música. O que ocorre é que as condições disponíveis interferem diretamente no que conseguem realizar (LIMA; D'ASCENZI, 2012, p. 11), como já sinalizado neste trabalho.

Em Matina, apesar de desejarem a participação de profissionais com formação específica em música e nas demais artes, o contexto da microrregião não dispõe desses profissionais nem em número suficiente nem com disponibilidade para atender as secretarias de educação, conforme me foi relatado. Os recursos materiais e humanos, as regras organizacionais a que os implementadores estão submetidos nesses espaços, a estrutura e acesso a informações influenciam no processo de implementação.

Além de certa insatisfação em relação às propostas de formação que foram possíveis de realizar, outro aspecto mencionado pela Representante 2 de Matina é que, pelo mesmo motivo (falta de formação específica), os profissionais que atuam com o ensino de arte e de música não fazem o trabalho “como deveriam”.

E outra coisa, se a gente for analisar a questão da Lei, por exemplo, nós temos hoje artes nas escolas, até a educação infantil você tem, no ensino fundamental I, então, quem é o professor que está lá? É o pedagogo. Então, se a gente fosse pegar, teria que ter muitos profissionais para distribuir, como hoje tem carga horária específica, até daria, se tivesse três, quatro, para atender, mas aqui no município... Hoje, vamos dizer que 100% dos professores são efetivos, então, esse profissional, é ele que está lá na sala de aula fazendo esse trabalho. Ele não tem a formação, ele não tem o entendimento, ele não tem a compreensão. Então, por isso, quando eu digo que o trabalho fica só na questão da apreciação, tentando compreender a letra ali, a compreensão, porque outros aspectos da música, ele não entende, ele não compreende, ele não tem a formação. Então, o trabalho não acontece como deveria, ele não acontece (Representante 2 de Matina).

Outro fator que interfere na implementação de uma política são os recursos materiais. No investimento nesse âmbito, Matina foi o único município em que houve compra de livros didáticos que contemplam a música, para todas as escolas da rede. Foi relatado que esse material foi viabilizado pela Secretaria Municipal de Educação em função da dificuldade do professor de trabalhar com as linguagens artísticas. Isso demonstra a preocupação com a continuidade em relação ao

suporte aos professores que atuam com arte e com música, para além do momento da jornada pedagógica. As representantes me mostraram um exemplar¹⁴ destinado ao ensino fundamental I.

[...] então, por que que nós buscamos esse material agora [referindo-se a um livro que compraram recentemente sobre ensino de arte]? Porque a gente sabe da carência de material e todos nós temos... para a leitura do professor, para a sugestão de atividades em sala de aula. Agora mesmo, nós estamos comprando material para o ensino fundamental II também. Encaminhamos esse material, na semana passada chegou de São Paulo, nós já encaminhamos para cada escola (Representante 2 de Matina).

Nós compramos várias coleções assim. Para cada escola, a gente pediu uma (Representante 1 de Matina).

Uma iniciativa de formação semelhante à que houve em Matina ocorreu em Guanambi, cujo enfoque se deu em diferentes linguagens artísticas. No município de Igaporã, a representante explicou que a música foi abordada em uma das oficinas da jornada pedagógica de 2014, mas que isso foi feito de modo superficial.

Na jornada foi pincelada alguma coisa, mas não foi muito focado não. Porque nosso tema da nossa jornada esse ano foi a humanização, então, foi voltado mais para a questão da humanização. Mas teve em alguma oficina, dizendo sobre a questão da importância da música, se tratou, mas pouca coisa. Pouca coisa, como eu estou te dizendo (Representante de Igaporã).

Ainda que tenha sido dado pouco destaque à música nas formações, a iniciativa indica a preocupação da Secretaria em iniciar algum trabalho nesse sentido. Cabe salientar que a falta de ações de implementação da Lei, vinculadas

¹⁴ Tratava-se do livro : HONÓRIO, Cintia Maria. **Arte e Caminhos**. Metodologia Ensino Fundamental 1º ao 5º ano. 2ª Edição, Editora Base, 2011.

à inserção curricular obrigatória do conteúdo música, não é sinônimo de ausência de práticas educativas que envolvem a música nesses contextos, como exemplifiquei anteriormente.

5.3 Dificuldades no processo e propostas para otimizá-lo

Por perpassar instâncias diferentes, como secretarias e escolas, envolver diferentes sujeitos, como equipes gestoras, professores e alunos, e abarcar uma série de fatores, como recursos materiais e humanos, o processo de implementação da Lei nº 11.769/08 na microrregião de Guanambi/BA tem enfrentado algumas dificuldades. Por vezes, situações ou necessidades diversas não somente atrapalham, mas impedem a realização de ações de inserção da música nas escolas. Um dos temas que abordei na entrevista foram essas dificuldades e apenas a representante de Igaporã não mencionou nada a respeito, justificando que, como não houve proposições nesse sentido, não identificou dificuldades até o momento em que foi realizada a entrevista.

Olha, a dificuldade assim, ainda não foi apresentada muito, pelo fato de não ter se trabalhado, ter proposto ainda, entendeu? Porque a questão de se trabalhar a música, a gente fala, mas, assim, fala de forma bem por cima, bem artificial ainda. Ainda não é aquela coisa que é cobrada, que faz parte do regimento do município, então, as dificuldades ainda não foram notadas pelo fato de não se ter trabalhado muito ainda, proposto ainda (Representante de Igaporã).

Fiz um agrupamento do que as representantes apresentam como dificuldades no ou para o processo de implementação da Lei. Algumas representantes, ao relatarem as dificuldades enfrentadas, já trouxeram propostas que poderiam contribuir para a otimização do processo de implementação, que também apresento neste subtítulo.

Em 14 dos 15 municípios que participaram desta pesquisa, a escassez de profissionais capacitados para atuar com o ensino de música, a quem as representantes se referem por termos como “pessoa formada na área”,

“profissional específico” e “mão de obra especializada”, foi apontada como a principal dificuldade para a implementação da Lei nº 11.769/08, como exemplificam as falas a seguir.

Eu acho que a maior dificuldade é a falta da pessoa formada na área, que a gente não tem (Representante de Caculé).

Mas há uma dificuldade muito grande, porque falta mão de obra, a mão de obra especializada nós não temos (Representante 1 de Matina).

Eu acho que essa questão do que foi falado mesmo, de encontrar alguém habilitado, é complicado para trabalhar com a disciplina. Porque, quando a gente fala sobre uma nova disciplina, a primeira coisa que a gente pergunta é quem poderia trabalhar com essa nova disciplina, né? (Representante de Malhada).

Como eu disse antes, a questão da formação, de especialistas para trabalhar, porque você colocar alguém simplesmente porque tem afinidade com a música para trabalhar, não é correto [...]. Nós não temos licenciatura, professores hoje com licenciatura específica em todas as áreas no município (Representante de Pindaí).

Eu acho que a maior dificuldade é profissional específico para essa área. [...] e aí tem muito esta dificuldade, música não é qualquer pessoa que ensina. Assim, dentro da sala de aula, enquanto pesquisa e tudo, o profissional que está lá, o professor regente, ele consegue fazer isso. Mas ensinar música em si, não é todo mundo que ensina. Aí é mais complexo (Representante de Jacaraci).

A escassez de professores licenciados em música atuando na educação básica vem sendo debatida na área de educação musical há bastante tempo, como indicam os trabalhos de Penna (2002; 2003), Del-Ben (2005) e Abreu (2008), por exemplo. Esses e muitos outros trabalhos evidenciam que, assim como na microrregião, a ausência de professores de música é realidade frequente em diferentes regiões do país.

A falta de formação musical dos profissionais que atuam nas escolas também foi apontada, pelas representantes dos municípios de Guanambi, Iuiu, Lagoa Real, Licínio de Almeida, Palmas de Monte Alto e Urandi, como um fator que dificulta a implementação da Lei, como relata uma das representantes de Lagoa Real.

Porque eu acho que na escola, a gente não tem ainda profissionais que tenham conhecimento de música, conhecimento, de fato, de música para poder fazer esse trabalho (Representante 1 de Lagoa Real).

Também foi mencionada a escassez de profissionais que pudessem dar conta de proporcionar formação aos professores da rede em Caculé, Malhada e Pindaí, como exemplifica a fala da representante desse último município.

Quem vai formar esses professores para trabalhar com a música? Então, a maior dificuldade que eu vejo, hoje, no município de implantar, não vou dizer nem de implementar, de implantar a Lei, fazer cumprir a Lei, seria exatamente a questão do profissional que vai trabalhar com a área. Nós não temos esse profissional (Representante de Pindaí).

A representante de Malhada acredita que esse problema não é exclusividade de seu município.

Eu acho uma dificuldade muito grande até para você encontrar aquele profissional que venha aqui. Por exemplo, a gente está conversando aqui, eu nunca tinha visto alguém licenciado em música (risos). Eu nunca tinha conversado com alguém licenciado em música. Então, é muito difícil. Então, da mesma forma que aqui na região eu não conheço ninguém, eu tenho certeza que por esses outros municípios aí menores, também a gente não vai encontrar (Representante de Malhada).

Então, até para fazer essa capacitação, que a gente sabe que a realidade é, nas escolas espalhadas pelo Brasil todo, que nem sempre a sua formação é a em que você atua. Então, isso aí não seria o maior problema; senão a disciplina nunca ia poder ser implantada. Como a gente sabe, tem muitos que dão aula de uma disciplina e são formados em outra área. Tem, é licenciado em outra área, mas a questão, até mesmo assim, de você dar as

diretrizes do que ensinar em música, por exemplo. Então, teria que vir alguém, fazer uma capacitação daquele grupo de professores que se interessassem por essa área e fazia a capacitação. E esses professores poderiam ser considerados habilitados para trabalhar naquele município. Até isso eu acho muito difícil (Representante de Malhada).

A representante de Palmas de Monte Alto, quando falava sobre a necessidade de formação continuada, me explicou que não havia na cidade, profissionais formados na área de música. Em Matina, não há professores na rede que possam, de alguma forma, contribuir com os colegas nesse sentido. Ainda foi mencionada a falta de professores formadores em Mortugaba e Caetité. A representante desse último município ressaltou, ainda, a necessidade de que cursos de formação tenham significado para o professor.

[...] o que eu acho que está faltando, realmente, são pessoas que tenham condição de trazer uma formação para os professores. Porque, quando você propõe uma formação e, às vezes, você traz uma pessoa que não tem a condição de passar, de convencer, na verdade... Porque o professor, foi o que eu comentei contigo, não adianta você trazer uma formação se você não consegue convencer o professor a participar dessa formação. E trazer, conseguir levar o professor para uma formação que não tenha significado para ele. Então, teria que ter realmente uma formação significativa para esses professores para realmente ser implementada (Representante de Caetité).

A falta de um profissional que dê conta de propor ações duradouras, e não apenas projetos esparsos, pode comprometer a continuidade de sua presença nas escolas, como já aconteceu em Lagoa Real, em que a música foi uma disciplina por determinado período e isso se modificou.

[Representante 2]: [...] e aqui o trabalho, como ela faz sempre de equipe, de análise e discussão, às vezes, pode, ao longo do tempo, voltar ao que era antes. Porque se ali foi extinta ou foi substituída é porque ela teve dificuldades, né?

[Representante 1]: Teve dificuldades...

[Representante 2]: De resistir, de ultrapassar e chegar em outras matrizes, e se manter. [...] Volta para a mesma dificuldade, não ter o profissional.

[Representante 1]: O profissional específico para trabalhar

[Representante 2]: Específico... pode cair no desuso, como foi antes (Representantes 1 e 2 de Lagoa Real).

A maneira de viabilizar de modo duradouro a presença do professor de música nas escolas é via concurso público. Sobre esse aspecto, representantes de Caculé, Licínio de Almeida, Palmas de Monte Alto e Pindaí evidenciaram a dificuldade de contratação de profissionais devidamente habilitados para o exercício do magistério na área de música.

E também contratar um professor, um professor não, contratar vários professores para estar desempenhando seria gerar mais gastos e mais custos. E assim, e contrato. Assim, a longo prazo, não se pode, o professor tem que ser efetivo, não é? Então aí vai, tem uma... dificulta todo um processo. Porque tem outros processos administrativos, não é só o fato, querer contratar você, vamos contratar. O tribunal não aceita fazer uma contratação só porque você é formada, tem experiência. Se você for contratada por dois meses, seis meses, tudo bem, agora, a partir de anos? Não pode. Tem que ter uma justificativa. [...] Nem se a gente quisesse hoje pegar uma pessoa, tipo assim, se você vai abrir um concurso, vou abrir um concurso para professores de 1º a 4º ano, tem que ser formado em pedagogia. Você encontra. Tenho vaga, vou abrir concurso para um professor de matemática de 5ª a 8ª série, você encontra. Agora, você vai abrir um concurso para um professor de música, um professor de artes, é complicado na nossa região. A primeira que eu vejo que é formada em música é você (risos). (Representante de Caculé).

Em Pindaí, por exemplo, no período de realização da entrevista, a cidade dispunha de uma bacharela em música, mas sua contratação não é permitida, tanto pela situação provisória, quanto pela falta da licença para a docência. A representante de Malhada chama atenção para um aspecto importante em relação à contratação de professores para a inserção da disciplina de música nas escolas municipais. Para ela, o fato de o município, especificamente a Secretaria, ter que se encarregar de arcar com esses profissionais é o que dificulta esse processo.

Agora, quando você coloca numa grade curricular a disciplina música, então, você está abrindo uma brecha ali para que o município tenha que arcar com aquele profissional, com a existência desse profissional para dar conta de trabalhar

(Representante de Malhada).

Assim, algo que dificulta a implementação na microrregião é o fato de não haver, dentro das secretarias de educação, profissionais da área de música para contribuir com o processo, propondo direcionamentos e orientando tanto a equipe das secretarias, quanto profissionais das escolas. Isso é o que Lima e D'Ascenzi (2012) chamam de “constrangimentos” na implementação. No caso de Caculé, esse constrangimento inviabilizou a principal ação de implementação, a inserção da disciplina música. Nesse caso, isso interferiu nas ações de implementação e nos objetivos que poderiam vir a ser alcançados, a saber, a implantação da disciplina música.

Só que não, ela não foi destinada como disciplina por que? Se a gente fosse colocar, os professores iam cobrar uma formação. A gente não tem, não dispõe de pessoas para dar esse suporte, para orientar. Na secretaria, a gente não tem ninguém com essa formação (Representante de Caculé).

De modo semelhante, as Secretarias de Urandi e Matina também não dispõem de pessoal da área.

[...] aqui também na Secretaria, a dificuldade é esta, de formação mesmo para a música (Representante de Urandi).

[...] mas sempre vai para aquele ponto, todo mundo sente essa dificuldade, a própria coordenação, ela sempre sente a dificuldade também. Claro, obviamente, por questão de formação e a gente sabe que o trabalho, a gente encontra muita dificuldade em relação ao trabalho, pela questão também profissional. Esse profissional com perfil adequado, com a formação, você já deve ter percebido, ele é escasso, praticamente, ele não existe (Representante 2 de Matina)

A ausência do profissional para atuar com o ensino de música, seja ele “habilitado” ou não, é o maior problema para a implementação da Lei na microrregião. O profissional apto parece ser aquele que tem tanto a formação musical quanto a pedagógica (que o habilite para o exercício da docência). A falta

de formação pedagógica é algo que impede a contratação de quem tem formação musical, como relata a representante de Caetité:

Seria esse profissional. Eu acho que é basicamente isso. Os profissionais, profissionais capacitados. Não que não tenham o conhecimento da música, eu não estou falando disso, são professores que saibam a metodologia, porque, na verdade, as dificuldades, não tem instrumento. Mas não se pode confeccionar instrumentos? Então, se tiver uma pessoa que tenha um conhecimento amplo sobre o assunto, se torna fácil. Mas chegar e contratar um músico hoje na cidade, foi isso que eu te falei, uma pessoa específica, tem várias, Caetité tem muito músico! Tem, mas não tem didática, não tem uma metodologia, não existe! Para poder ser um professor, ele vai pedir instrumentos (Representante de Caetité).

Quando a representante de Caetité aponta para o “pedir instrumentos”, ela já sinaliza outra questão problemática em relação à implementação, a necessidade de investimento em equipamentos e recursos materiais, o que demanda gastos para as secretarias e escolas. Contudo, nem sempre esse aspecto é entendido como um obstáculo, como apontam as representantes de Licínio de Almeida e Ibiassucê, por exemplo:

[...] eu não coloco dificuldade muito nas coisas, material não é dificuldade, organização do horário na escola não é. Dificuldade é o profissional (Representante de Licínio de Almeida).

[...] eu já trabalhei em uma escola particular e lá buscava, né?, cumprir a Lei, cumprir assim, ainda que bem... eu diria apenas sinalizando. E é uma escola pequena, imagina uma rede de escolas públicas? Não que seja pior, porque a gente consegue, a gente consegue fazer um trabalho de forma que busque estrutura, tanto física quanto material quanto humana, para melhorar o ensino e proporcionar aos alunos conhecimentos em várias áreas. Só que o ensino da música, eu vou falar enquanto Secretária, enquanto professora, ele, para a gente, para a nossa realidade aqui, ainda está muito aquém por essas dificuldades. Eu não diria que nem seria tanto a dificuldade financeira, principalmente a dificuldade de pessoal (Representante 1 de Ibiassucê).

Em Lagoa Real, a aquisição de materiais também é um aspecto considerado na implementação da Lei, mas nesse município, assim como em

Mortugaba, o que tem mais repercussão entre as dificuldades é o profissional que possa atuar com o ensino de música, como reforçam as representantes.

A gente tem esse material humano, mas ele precisa ser bem trabalhado. Acho que essa seria uma das principais dificuldades. Depois, nós temos a questão também do trabalho de música, se ele for específico mesmo, técnico, nós vamos ter que ter recursos para comprar material, instrumentos. Não só instrumento, todo o material necessário para o trabalho. Mas, assim, não vejo também como muito problema não, porque dá para direcionar os recursos financeiros da educação para que a gente possa organizar isso (Representante 1 de Lagoa Real).

[...] as escolas sempre queixam que, talvez, não seja essa questão de material, de um instrumento. Não tem o instrumento, mas, se buscar, você consegue o instrumento. É igual [a diretora de escola convidada para a entrevista] mesma falou, que ela mesma conseguiu, mas, mesmo a Secretaria, a Prefeitura, ela tem como ajudar essa parte, tem o PDDE¹⁵ da escola que tem como conseguir. Mas por que que não há esse interesse? Eu acho que esse interesse mesmo, é por falta de humano, humano que possa trabalhar (Representante 1 de Mortugaba).

A representante de Pindaí, no entanto, acredita que a estrutura física das escolas pode ser uma dificuldade para a inserção do ensino de música.

Então assim, a estrutura de um modo geral, estrutura física da escola, porque aí vai ter que... acredito, né? Que tenha que ter aprendizagem também dos instrumentos musicais, não sei se contempla isso o ensino de música (Representante de Pindaí).

Contudo, cabe salientar que não há em todas as escolas laboratórios adequados de ciências, por exemplo, e conteúdos dessa área não estão fora dos currículos escolares por esse motivo. Há outras alternativas, como exemplificam

¹⁵ Programa Dinheiro Direto na Escola. De acordo com informações do sítio eletrônico do MEC, "O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica". Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&id=12320 Acesso em: 06 mar. 2015.

Barbosa e Santos (2012, p.188-189), que conseguiram, em parceria com a comunidade, um espaço para as aulas de música, nas proximidades da escola. O relato traz o projeto de educação musical desenvolvido em uma escola municipal de São Francisco do Conde no distrito do Caípe, na região metropolitana de Salvador/BA.

No tocante aos recursos materiais para a implementação da Lei, a representante de Guanambi, após fazer referência à necessidade de ampliação de recursos humanos, indica a necessidade de ampliação de espaço físico e de instrumentos musicais.

Eu acho que ainda faltam mais recursos humanos, mais instrutores, para se garantir um trabalho mais... A gente precisa de espaço. Por exemplo, nós temos a instrutora [cita o nome] que trabalha com os alunos [da escola "X"], mas nós não temos um espaço para que ela possa fazer os ensaios, porque trabalhar música tem todo um aquecimento, faz barulho. Você vai para o pátio, incomoda a sala tal, sala tal, então, falta estrutura física mesmo. Logística para se trabalhar música. Acho que, se a gente tivesse um espaço lá, dedicado com instrumentos, montada a sala, a aula de teclado ou a aula de violão, mesmo para violão, outro para sopro, para o coral, seria interessante (Representante de Guanambi).

A escassez de profissionais é vista como um problema que não é exclusivo dos municípios que as entrevistadas representam.

Agora, eu acho ainda muito distante, algo muito distante de ocorrer mesmo assim, de que a gente tenha profissionais habilitados, a disciplina como obrigatória, e ela funcionando mesmo dentro das escolas, principalmente das escolas municipais e de municípios pequenos. Eu acho muito difícil, ainda acho algo distante. Mas que é importante, é, isso aí... (Representante de Malhada).

Entretanto, a escassez de professores com formação específica não é exclusividade da área de artes ou de música, apesar da situação do campo das artes ser significativamente preocupante. O Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, produzido pelo INEP, apresenta dados sobre a formação adequada e a atuação nas disciplinas escolares. Em relação aos anos finais do ensino

fundamental, por exemplo, o documento informa que 44,7% dos professores de matemática, 53,1% dos professores de história e 25,7% dos professores de artes têm formação na área de atuação. Artes, “portanto, é a disciplina que apresenta menor proporção de docentes com formação na área específica de atuação” (INEP, 2009, p. 39). As falas das representantes dos municípios de Ibiassucê e Pindaí corroboram esses dados.

O interior principalmente, a gente tem dificuldade, a dificuldade de professor já é um pouco grande, eu diria, em outras áreas. Por exemplo, na área de exatas, agora que já melhorou um pouco, mas você precisa de um professor de física, um professor que seja um professor de química, você não encontra assim [estala os dedos], da noite para o dia. Imagine de música! A gente não tem a cultura aqui de música. Teria assim, eu digo, não posso falar que não tem, mas, assim, ainda bem peculiar, que a pessoa que, muitas vezes, toca um instrumento musical ou que tem o dom lá, não sei se seria isso, a habilidade de cantar ou... ela não tem, ela não foi uma pessoa que frequentou uma escola, não tem o conhecimento para estar passando (Representante 1 de Ibiassucê).

Eu tenho um professor hoje no município que tem a formação em geografia e que complementa a carga horária com arte. Eu tenho o professor com formação em história e complementa a carga horária com a educação física. Então, na verdade, na verdade, arte e educação física são as duas disciplinas que não têm o valor que elas merecem no município. Não existem profissionais especialistas, graduados na área e acabam sendo disciplinas de complementação de carga horária de outros profissionais (Representante de Pindaí).

Destaco, das falas acima, a desvalorização da área de arte, evidenciada pela representante de Pindaí. É preciso considerar que, se há escassez de professores licenciados em música e arte em outros municípios, como já indicado, é possível que seja recorrente a situação de outros profissionais assumirem a disciplina arte na microrregião. Em Mossoró no Rio Grande do Norte, a situação é semelhante, em que a essa escassez faz com que profissionais de outras áreas assumam as aulas de artes (NÁDER; et al, 2013). Os autores explicam que “apenas um dos dezesseis professores tem sua formação inicial na área de

Educação Artística” (Ibid, p.43), sendo todos os outros com formação em outras áreas, como letras, história e pedagogia. Eles também constataram que “a disciplina Ensino de Arte se configura muitas vezes como uma opção para preenchimento da carga horária do trabalho docente” (NÁDER; et al, 2013, p. 44).

As representantes de Caetité, Guanambi, Ibiassucê, Jacaraci, Palmas de Monte Alto e Pindaí também mencionaram a resistência de profissionais das redes de ensino desses municípios em trabalhar a música em sala de aula.

Agora tem essa nova demanda aí sobre a questão da música em sala de aula. Apesar do pessoal de Palmas de Monte Alto gostar muito de cantar, a gente ver assim a necessidade, ainda há muita resistência (Representante de Palmas de Monte Alto).

Eu não vejo assim dificuldades não. Vejo assim, algumas resistências ainda. Porque assim, é questão de gosto, de postura. Eu, por exemplo, música, para mim, eu tenho uma música para tudo na minha vida. Eu sou movida à música. Eu gosto de música. Mas tem pessoas que não, acham que é barulho, que incomoda, não gostam de cantar, acham que não têm voz. Resistentes. Então, a gente respeita. [...] Às vezes, tem resistência pelo próprio professor mesmo que não gosta de música ou mesmo do aluno. “Ah! Eu não quero cantar não, eu não gosto de cantar.” Mas, assim, é questão de respeito mesmo, a gente respeita, cada um tem seu jeito de ser (Representante de Guanambi).

Além da resistência em atuar, pode existir também falta de interesse em buscar formação em música, como indica a representante de Mortugaba.

Acho que o que pesa mais é esse interesse. Porque assim, acaba se tornando... Formação, no caso. Talvez não fosse nem só o profissional, tivesse a formação para algum professor que se interessar, e quiser... E queira (Representante de Mortugaba).

Esse é outro fator que dificulta a implementação, pois, além das secretarias não disporem de profissionais que possam ministrar cursos de formação, existe a possibilidade de não adesão a propostas dessa natureza por parte de professores.

Seria uma possibilidade, trabalhar, fazer a formação com o próprio professor da escola. É uma alternativa, entendeu? É uma alternativa, buscar a própria formação musical para o próprio

professor da escola. Mas, aí, você encontra aquele professor que já tem 20 anos de carreira: “vamos trabalhar música?”. “Não, não vou fazer isso mais não... já estou... Ah, bom...”. Então assim, são coisas que você só visualiza quando você tem que direcionar (Representante 1 de Ibiassucê).

E essa é uma das maiores dificuldades, porque o professor de arte, mesmo sabendo que ele tem que trabalhar a arte musical, ele diz que não trabalha porque não sabe nem o que que é uma nota musical (Representante de Pindaí).

Essa resistência não estava restrita à música. Foi mencionado que, no dia a dia das salas de aulas, havia resistências em relação ao trabalho com as artes de modo geral.

E a gente tenta trabalhar na coordenação pedagógica com o professor através da disciplina arte. Só que é difícil, porque os professores também, como eles não tinham uma formação, não têm uma formação, uma formação um pouco tradicional, imagine aí você trabalhar a questão de arte com a própria... a questão de cultura, de artistas, hoje é difícil. Então, a gente está fazendo uma formação, que se faz não é a curto prazo, porque a gente tentar mostrar isso para o professor, que ele é, que ele tem a condição de trabalhar artistas, que tem condições de trabalhar dança. O professor que não teve essa formação, não é fácil. E a música também. (Representante de Caetité).

Infelizmente, ainda, a gente tem alguns professores, profissionais que não estão assim engajados totalmente. E, infelizmente, também, as aulas de artes têm hora que coloca alguns professores, alguns profissionais para as aulas de artes como se fosse assim, algo banal das aulas. Em algumas escolas a gente tem algumas resistências, infelizmente, ainda existe isso (Representante de Jacaraci).

Cabe ressaltar que a resistência por parte de professores em atuar com música ou arte pode ser justificada pela falta de formação nessas áreas. Se pertencem a outras áreas do conhecimento, é aceitável que não queiram ministrar conteúdos dessas áreas. Entendo que esse posicionamento é coerente, porque respeita o princípio de que, se não há formação adequada, não se deve atuar, pois isso compromete a formação dos estudantes.

Agora, a dificuldade é a gente realmente formar pessoas durante um determinado período, fazer com que elas acreditem que isso é possível e ter as pessoas, que você não pode obrigar uma pessoa a se formar, a buscar uma determinada formação (Representante de Caetité).

No que se refere à formação, a representante de Caetité explicou que, muitas vezes, o problema não é o oferecimento de cursos, mas ter quem se interesse em realizá-los até o final, o que ocorre também em outras áreas no município.

Eu vou te dar um outro exemplo: Educação inclusiva. [...] A rede municipal teve, no ano passado, 153 alunos com necessidade especial, alunos da rede. 153. Aí eu te pergunto: quais são as dificuldades que vem em relação a isso? O que que o professor, será que todos os professores buscam formação? Entendeu? A Secretaria, você vai perguntar para mim, e a Secretaria oferece? A Secretaria oferece. O que que a gente vê? A gente oferece o curso para aqueles profissionais, para todos os profissionais, mas você não tem todos os profissionais fazendo o curso. Essa realidade não é só da rede municipal. Você vê isso em todos os momentos, em todas as formações. Todo mundo quer, todas as entidades que oferecem os cursos buscam, o discurso é o mesmo: nós vamos abrir esse curso, mas será que a gente vai ter garantia de seguir com essa mesma quantidade de pessoas matriculadas até o final? Nós abrimos um curso de Libras em 2010, 2011, eu sempre confundo as datas, mas foi mais ou menos nesse período. De Libras. E iniciamos com 60 professores, terminamos com 20. Então, é uma realidade. E todo mundo, hoje, precisa buscar essa formação. Em relação à música, quem se interessaria em relação a essa formação? Isso você tem que buscar. A Secretaria pode oferecer? Pode. Agora, não são todas as pessoas... é arte, é isso... (Representante de Caetité).

Lima e D'Ascenzi (2012, p.12) afirmam que as ideias, valores e concepções de mundo dos indivíduos envolvidos na implementação vão influenciar suas ações. Dessa maneira, em razão da quantidade de indivíduos envolvidos, significa que há múltiplas visões de mundo no contexto da prática. Do mesmo modo que pode haver desinteresse em relação à música e ao campo das artes em geral, e até resistências ou desvalorização, pode existir, também, o contrário.

Porque assim, às vezes, até a visão que – hoje, eles já melhoraram, não tem muito essa visão aqui – que artes é uma

disciplina, eles começaram a sistematizar a importância que artes tem, mas, antes, há tempos, não. O professor de artes tem uma carga horária lá toda de língua portuguesa e aí faltaram duas, três aulas, dá aquela turma para fulano, então é assim, não sei, entre aspas, “um quebra-galho” (Representante 1 de Ibiassucê).

Para caminhar em direção à valorização da arte e da música nas escolas, a representante de Ibiassucê sugere discussões nesse sentido. O estabelecimento do foco das aulas, bem como dos objetivos e finalidades do ensino de música, a reflexão sobre quem vai assumir as aulas e como será essa inserção na estrutura curricular, são propostas que evidenciam uma preocupação com a mudança de visão em relação ao campo da arte e da área de música.

Então assim, é uma coisa que não é para ser... quando eu falo da questão da discussão, quem é que vai colocar em prática? O que que tem de bom nisso? O que que vai ter, o que que tem que se pensar para não sair a coisa com objetivo totalmente diferente? [...] Então, tem que tomar cuidado com isso também. Ou o menino não chega lá porque está barulhando na aula de música assim: “ah! É aula de música, é uma festa, é uma farra”. Qual é o foco? É só prática? É teoria e prática? (Representante 1 de Ibiassucê).

No que se refere às finalidades da música na escola, no município de Lagoa Real, também houve sinalizações do que poderia estar contido nas aulas, apesar disso ter sido apresentado de forma flexível, sugerindo que poderia agregar outras possibilidades:

Eu acho que há de ser pensado, de ser discutido, porque assim, quando a gente pensa aí no ensino de música, eu acho que ele não passa só pelo apreciar, pelo conhecer o gênero, pelo conhecer as canções, as composições, as autorias, o histórico brasileiro que eu acho que é importante também, mas, não passa só por isso, né? (Representante 1 de Lagoa Real).

Acredito que a ausência de definições pode ser fruto da falta de direcionamentos em relação à implementação. Contudo, a ausência de direcionamentos mais pontuais pode possibilitar uma atuação mais autônoma das instituições de ensino. Nenhuma das representantes mencionou ter conhecimento das Diretrizes que aguardam homologação e foram construídas para a

operacionalização da Lei nº 11.769/08, mas, como exposto na sessão anterior, medidas de implementação foram tomadas em muitos municípios. Penna (2008) defende que:

[...] diante da realidade multifacetada dos contextos educacionais deste nosso país de dimensões continentais, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais (PENNA, 2008, p. 63)

Em Pindaí, a representante explica que maiores esclarecimentos auxiliariam os municípios nesse processo. Ela critica a “objetividade” da Lei, sugerindo que é sucinta demais.

Como eu disse, eu acho que a Lei, ela está aí, ela é curta, vamos dizer assim, ela é muito objetiva, e ela deixa... eu acho que faltam algumas... brechas... Não sei se falta alguma coisa, alguma informação, para deixar mais claro para os municípios, de como poderia ser o processo de implementação dessa Lei no município que ainda não se faz. Então, eu sei que a Lei não vem destrinchada tintim por tintim para que você abrace-a e siga ao pé da letra. Entretanto, assim, a Lei está aí, e como é que eu vou fazer se o meu município não dispõe disso, não dispõe daquilo? Como é que meu município faz com que essa Lei entre em vigor? (Representante de Pindaí).

Além da falta de esclarecimentos, a mesma representante sustenta que há a necessidade de medidas de acompanhamento e cobranças em relação às ações de implementação da mesma Lei.

Falta um direcionamento sim, um direcionamento principalmente para as secretarias de educação, no sentido de como fazer com que a Lei seja cumprida. E assim, nós, brasileiros, temos a mania também de cumprir lei muito quando a gente está com a corda no pescoço, ameaçado... Então assim, eu acho que, se houvesse um certo aperto por conta das autoridades, falarem assim: é obrigatório, faz parte do núcleo comum e não da parte diversificada.[...] Mas, ainda que se coloque, se for da parte diversificada, os municípios, as secretarias tendem a ficar excluindo em virtude que já... eu já não tenho o profissional para trabalhar com a área e já me dá essa opção que é da parte diversificada, vamos tirar então (Representante de Pindaí).

Enquanto que o texto da Lei pareceu objetivo demais para a representante

de Pindaí, para a representante de Guanambi, a maneira com que a música foi tratada na Lei, como “conteúdo”, foi adequada. Para ela, o termo “componente curricular” diz respeito às disciplinas escolares, que devem ser ministradas por professores com formação específica nessas áreas de conhecimento.

Achei fantástico também o fato de não ser um componente curricular porque o professor, para ele ter uma disciplina, ele precisa ser formado em música e nem todo professor tem esse... Nem todo não, e nem tem obrigação de conhecer todo o mundo da música. [...] Eu acredito assim, como eu disse, é obrigatório se trabalhar música na escola (Representante de Guanambi).

Vale ressaltar que a LDBEN não traz, em seus artigos 26 e 26-A, que são os que tratam do currículo da educação básica, a palavra disciplina, sendo a organização disciplinar possível graças a autonomia dos sistemas e estabelecimentos de ensino. Na Abordagem do Ciclo de Políticas, Mainardes (2006, p. 50) elucida que os autores indicam que há textos políticos que podem ser mais prescritivos (*readerly*) ou mais abertos a interpretações (*writerly*) e, ainda, aqueles que combinam ambas possibilidades. Por ser sucinto demais, o texto da Lei nº 11.769/08 permite diferentes interpretações, o que dá margem para que as recriações no contexto da prática “complementem” o que falta no texto. Mainardes (2006, p. 50) explica que o texto *writerly* é do tipo “escrivível”, que “convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto” (Idib, idem).

Apesar da natureza sucinta do texto ter sido avaliada como um problema em Pindaí, essa característica também pode ser considerada um aspecto positivo, pois é questionável até que ponto certas determinações fariam sentido em um país de dimensões continentais como é o Brasil, como elucida Penna (2008).

Outro empecilho para a implementação da Lei, de acordo com uma das entrevistadas de Matina, foi a falta de empenho e articulação das esferas federal, estadual e municipal. É necessário esclarecer que a incumbência de cada uma dessas esferas foi tratada no projeto das Diretrizes para a operacionalização do ensino de música nas escolas, já mencionado neste trabalho.

A mão de obra é escassa e o MEC, junto com as três esferas, a municipal, estadual e federal, precisam se empenhar mais (Representante 1 de Matina).

Em Caetité, Jacaraci, Licínio de Almeida, Palmas de Monte Alto e Matina foi mencionada a falta de “suporte” do Ministério da Educação em relação à implementação da Lei, especialmente no que se refere à formação de professores. A menção a ações de formação promovidas pelo MEC tem relação direta com a falta de condições ou limitações das secretarias em proporcionar esses momentos.

E eu acredito também que deveria ter mais especializações, ou, então, é a parte de... não precisa ser especialização em si, como pós-graduação não, podia ser até um curso de extensão e tudo para o professor também se adaptar a isso [...]. Então, nós temos o polo UAB que tem cursos de extensão e tudo, mas, só que aí, o MEC é muito lento nesse processo de estar soltando esses cursos, entendeu? Fica lá, a gente pede, adere. Agora mesmo tem alguns cursos, já teve um curso aí de étnico-raciais, porque foi também uma Lei que o governo pediu para estar implementando, então, já ocorreu esse curso. Agora, música fica um pouco a desejar nesse sentido, eu acredito que fica bem a desejar. É. O governo jogou lá a Lei e tudo, mas também não auxiliou nada, o profissional, o professor. O professor é pobre, ele não tem dinheiro para ficar pagando cursos um atrás do outro. Então, precisa o MEC escutar mais nesse sentido. Eu acredito que, nesse sentido de capacitação, precisa, porque Mais Educação é um projeto, projeto pode acabar. E aí se o projeto acabar, quem vai ficar lá? É o professor regente, e ele, não tendo a capacitação necessária para esse trabalho, não vai dar continuidade ao trabalho (Representante de Jacaraci).

As representantes de Palmas de Monte Alto e Caetité associaram a Lei nº 11.769/08 e a Lei nº 10.639/03, o que dá a entender que, para elas, a situação da inserção do conteúdo música se assemelha, em certa medida, à inserção da temática história afro-brasileira. Essa associação também é feita por representantes de Ibiassucê, Igaporã, Lagoa Real, Matina e Mortugaba. Todavia, em Caetité, fica claro que já há medidas de acompanhamento em relação à Lei nº 10.639/03, enquanto que, em relação à música, isso não ocorreu no município.

E outra coisa também, até o próprio Ministério. Você vê a questão da disciplina história afro-brasileira, que hoje é disciplina em Caetité, a questão da educação inclusiva, a questão da educação ambiental [...] Então, você vê, você percebe que existem ações que intensificam, que cobram, que informam... pessoas que defendem a causa, mas, música, você não sente isso! (Representante de Caetité).

Já em Palmas de Monte Alto, não houve medidas de acompanhamento em relação a nenhuma das temáticas.

A formação do professor, porque, às vezes, o MEC joga: “Ah não, tem que ser...”. Por exemplo, tem que trabalhar a questão da cultura afro-brasileira em sala de aula. Mas não forma o professor. Tem que trabalhar a música em sala de aula, mas não forma professor. E a gente sabe que trabalhar a música não é só chegar lá e cantar com os meninos não. Tem todo um processo. Então, eu acho que o erro maior que está acontecendo, ainda existe e eu não sei se vai acabar por pouco tempo, é essa questão do MEC, que existe a Lei mas, não dá o suporte e aí como eu vou trabalhar a música na minha sala de aula? Principalmente no sertão, principalmente aqui em Palmas de Monte Alto... Que a gente não tem outros recursos. E como que a gente vai trabalhar? (Representante de Palmas de Monte Alto).

Em Jacaraci, além do apoio do MEC em relação à formação, o suporte financeiro também foi mencionado, pela representante do município, como algo que otimizaria a implementação da Lei nº 11.769/08.

Eu acho assim, que... deveria o governo dar mais apoio, porque o governo, infelizmente, ele coloca a Lei, obriga os municípios a cumprir, mas não dá recurso. E assim, você fazer música sem nada em mãos é complicado. Então... porque o Mais Educação é um projeto específico, se você não aderir a ele, não vem esse recurso, não vem, financeiramente não vem esse recurso. E aí, o trabalho da música ia ficar como na escola? Porque o regular ele trabalha com a música, mas usando o material do Mais Educação, que acaba sendo da escola. Se não tivesse o projeto Mais Educação, e aí? Se você não tivesse aderido, e aí? Como é que ia ser o trabalho da música? A gente ia ter que cumprir essa Lei e aí? Então, eu acho que o governo, infelizmente, ele dá, ele tem algumas leis que ele obriga os municípios a estar implementando, mas não dá apoio (Representante de Jacaraci).

Foi mencionado pela representante de Matina que a “questão financeira” também inviabiliza ações em direção à implementação.

Assim, a questão financeira também, vou dizer, às vezes, talvez a gente tem vontade, né? [referindo-se à outra representante], eu vou dizer assim, de proporcionar mais curso, mais formações. Às vezes, a questão financeira inviabiliza um pouquinho. Um pouquinho não, um tanto! E aí o trabalho, nem a gente aqui consegue fazer o trabalho (Representante 2 de Matina)

A representante de Luiu mencionou a importância do envolvimento de profissionais da área de educação musical para possibilitar discussões sobre o ensino da música entre as diferentes instâncias educativas do município.

Então, há essa necessidade de, por exemplo, você que está concluindo agora o mestrado, há essa necessidade de você estar possibilitando, não mudança, não a consciência, que as pessoas têm essa consciência, mas mudança de comportamento, pelo menos. Que as pessoas tenham essa percepção que a gente aprende. Que é necessário que o sujeito aprenda não só ler e escrever e contar [...]. Então, trazer isso aí, repito para você, por exemplo, que está, é dessa região, você percebe essa carência aqui, trazer para a gente, apresentar para as escolas, apresentar para os órgãos públicos e dizer da importância, da necessidade, possibilita essa mudança de comportamento, principalmente na sociedade, e essa aceitação. Esse respeito... vê que não é algo ocioso, pelo contrário, é algo necessário (Representante de Luiu).

Mendes e Carvalho (2012) defendem a necessidade de ações de educadores musicais e reforçam o importante papel das universidades nesse processo:

[...] cabe a nós educadores acompanhar e intervir nesta dinâmica, de modo que possamos assegurar as condições necessárias para a música na escola. É nosso papel, como professores formadores, assessorar as redes de ensino para que o ensino de música nas escolas aconteça com qualidade e, para isso, precisamos nos aprimorar e profissionalizar para valorizar a nossa profissão. A presença da universidade criando meios para a formação docente (inicial e continuada) é um dos recursos mais importantes de assessoramento. (MENDES; CARVALHO, 2012, p.129)

Apesar de já existir várias mobilizações da área nesse sentido em outras

localidades do país (ADEODATO; CARVALHO, 2011; ADEODATO; LIMA; LANGE, 2010; CARVALHO; ADEODATO, 2012; CARVALHO; MENDES, 2010; DANNA; SCHAMBECK, 2012; MENDES; SILVA, 2009; NÁDER et al, 2013; PARIZZI et al., 2010; REZENDE et al., 2012; SANTOS; OLIVEIRA, 2014; SCHWAN; CERVELIN, 2014; SILVA, 2011; SILVA, 2014; SOMBRA, 2012; SOUZA, 2011a, 2011b; XAVIER, 2012), fica clara a necessidade de intensificar ações dessa natureza no estado da Bahia. Mesmo nas ações já relatadas na literatura, o foco está em capitais e em grandes cidades, o que evidencia a necessidade de expansão para o interior. Em sua maioria, são ações de formação de professores, mobilizações e parcerias entre instituições de ensino superior e instâncias educacionais envolvidas com a educação básica, como escolas e secretarias de educação. É decisiva a participação de universidades e profissionais da área de educação musical nessas ações, o que sinaliza que, talvez, a falta de articulações nesse sentido na microrregião esteja vinculada à ausência de um curso de licenciatura em música na mesma, como pontua a Representante 1 de Matina.

E os cursos longe também... eu acredito, pelo que eu já ouvi, acho que o mais próximo é em Montes Claros¹⁶, olha só onde está? Muito longe.

A distância da microrregião de centros de formação que oferecem cursos de licenciatura em música também foi mencionada pelas representantes de Ibiassucê e Iuiu. Ao que tudo indica, mesmo quando outros aspectos são citados como dificuldade, de alguma forma, eles estão apresentados nas falas relacionados à problemática da formação de profissionais que possam ministrar aulas de música.

Você vê que na nossa região não tem. Numa margem de, no mínimo, 600 km não temos nenhuma faculdade, nenhuma universidade que possibilita essa graduação, não temos. A que eu conheço é em Salvador somente (Representante de Iuiu)

¹⁶ A distância de Matina a Montes Claros é de 426 Km.

Então, é uma Lei, mas ela vai ser implementada mesmo, de fato, a longo prazo. Porque falta na nossa região, nós não temos faculdades que oferecem cursos, então, é muito difícil (Representante 1 de Matina).

A ausência de cursos de formação de professores de música na região é o que mais colabora para a tão mencionada escassez de profissionais. Em toda a microrregião, Caetité e Guanambi são os únicos municípios que contam com instituições públicas de ensino superior. São os municípios que têm mais de 50.000 habitantes; quanto aos demais municípios, a maioria tem população abaixo de 20.000 habitantes. Uma dessas instituições, a UNEB – Universidade do Estado da Bahia, está presente tanto em Guanambi como em Caetité e se caracteriza como o principal polo de formação de professores para atuarem na educação básica na região, com cursos de licenciatura em: educação física, pedagogia, letras/inglês, letras/português, ciências biológicas, matemática, geografia e história. Jacaraci conta com a UAB – Universidade Aberta do Brasil. Há ainda o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, antiga Escola Agrotécnica Antônio José Teixeira, em Guanambi, que também oferece, desde 2010, licenciatura em química. Também existem instituições de ensino superior particulares na microrregião. Em nenhuma dessas instituições há cursos regulares de licenciatura ou bacharelado no campo das artes, somente atividades vinculadas à extensão. A universidade pública mais próxima que oferece cursos de licenciatura nas áreas de artes (artes visuais, teatro e música), a Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros, está a cerca de 370 Km de distância de Guanambi, no norte do estado de Minas Gerais, sendo que, de outros municípios da microrregião, essa distância pode aumentar quase 200 Km.

Os cursos de graduação na área de música oferecidos no estado da Bahia, de acordo com o Sistema de Regulação do Ensino Superior do MEC (e-MEC), são apresentados no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Cursos de graduação em música na Bahia¹⁷.

Curso de graduação	Modalidade oferecida	Instituição de ensino superior	Sigla da instituição de ensino superior	Município
Música (Licenciatura)	À distância	Centro Universitário Claretiano	CEUCLAR	—
Música (Licenciatura)	Presencial	Faculdade Evangélica de Salvador	FACESA	Salvador
Música (Licenciatura)	Presencial	Universidade Católica de Salvador	UCSAL	Salvador
Habilitação violão/ piano				
Música (Licenciatura)	Presencial	Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	Feira de Santana
Música (Licenciatura e Bacharelado) Canto/ Composição e regência/ Instrumento/Música popular/ Licenciatura	Presencial	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Salvador
Música (Licenciatura)	À distância	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Cristópolis, Irecê, Salvador e São Félix
Interdisciplinar em Artes (Bacharelado)	Presencial	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Salvador
Interdisciplinar em Artes e suas tecnologias (Bacharelado e Licenciatura)¹⁸	Presencial	Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB	Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas

Ao analisar o quadro, é possível perceber a predominância de cursos de graduação em Salvador e região metropolitana (São Félix). Considerando os cursos que ainda estão em fase de implantação da UFSB e a divisão territorial estadual, há cursos de graduação na área de música em quatro das sete mesorregiões da Bahia. Cristópolis está localizada na mesorregião do Extremo Oeste baiano; Feira de Santana e Irecê, no Centro Norte; e Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro, na mesorregião Sul. Desse modo, apenas as

¹⁷ O Quadro foi construído por mim através de informações contidas nos sítios eletrônicos do e-MEC (Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 6 mar. 2015) e das instituições de ensino superior, para verificação das modalidades e locais em que os cursos eram oferecidos.

¹⁸ Cursos em fase de implantação. Não estão disponíveis no sítio eletrônico informações sobre em qual dos campus funcionarão os cursos de graduação citados, mas, há a sinalização da existência do Centro de Formação em Comunicação e Artes em Itabuna, e os Institutos de Humanidades, Artes e Ciências em Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas.

mesorregiões do Nordeste Baiano, Vale São-Franciscano e Centro-Sul, na qual está localizada a microrregião de Guanambi, ainda não contam com cursos de licenciatura na área de música.

Uma das proposições que foram feitas pelas entrevistadas de Matina e Ibiassucê para superar a escassez de professores de música na região foi a abertura de um curso de licenciatura na área na UNEB.

Também o MEC em relação a estar abrindo cursos, não é? Nós temos aqui por perto a UNEB, que não oferece, que deveria oferecer esse curso, essa aula aqui na faculdade, porque, realmente, precisa da área específica para trabalhar (Representante 1 de Matina).

Por exemplo, a gente tem aqui, graças ao campus aqui da UNEB, eu vou dizer assim, graças mesmo, temos muito a agradecer ao campus da UNEB aqui de Caetité, que é onde fornece o material humano para a gente trabalhar aqui nas escolas. Porque assim, e poderia talvez se pensar em um outro curso, quando vem aí a própria, a gente tem a própria exigência e a demanda da região muito grande, porque eu acredito que os municípios vizinhos também têm essa mesma dificuldade, as próprias políticas das universidades poderiam estar pensando nisso, em expandir essa formação para o interior, para onde a demanda é muito maior. Então, você lança uma Lei e assim, você pensa só em Salvador? Você pensa só lá no centro? Não tem só o centro. E os demais? Entendeu? (Representante 1 de Ibiassucê).

Comparando o que pondera a Representante 1 de Ibiassucê com os dados do quadro antes apresentado, é possível perceber que, de fato, os cursos de formação de professores de música concentram-se na região de Salvador. Entretanto, não existe apenas a possibilidade de abertura de cursos novos nas universidades da região, pois há a alternativa de criar turmas esporádicas em caráter emergencial. Em Matina, por exemplo, foi mencionado que há professores cursando pedagogia na UNEB de Guanambi, no âmbito do Parfor¹⁹ – Plano

¹⁹ De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB da CAPES, “O Parfor foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Tem a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas

Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, que, inclusive, fazem trabalhos de conclusão de curso no âmbito da temática da música na educação infantil. O Parfor atende três públicos distintos: 1) professores sem formação em nível superior, através da 1ª licenciatura; 2) professores licenciados que atuam em áreas distintas de sua formação, através da 2ª licenciatura; e 3) bacharéis sem licenciatura, que fazem complementação pedagógica para que possam exercer o magistério.

No que se refere à solicitação de cursos de licenciatura, o Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB da CAPES traz o seguinte texto: “Constatou-se que o maior percentual de solicitação de vagas em 2013, foi oriundo das redes municipais de educação, o que reforça a inserção do Parfor no interior do País” (BRASIL, CAPES, 2013, p. 44). O curso mais solicitado, de acordo com o gráfico apresentado no documento, é o curso de pedagogia, com 15,46% do total, e o segundo é artes, com 9,97% das solicitações de vagas. A música aparece no gráfico à frente dos cursos de letras/inglês, ciências sociais/sociologia, filosofia e letras/espanhol, com 3,95% das solicitações. Desse modo, o documento evidencia que há demanda nacional para formação de professores de arte e de música.

As representantes de Matina não disseram diretamente que a implantação do curso via Parfor seria uma possibilidade, mas sinalizaram seu interesse nesse sentido. Essa referência me levou a verificar onde estão localizados os cursos de licenciatura em música pelo Parfor atualmente.

Santos e Figueiredo (2013) constataram que a formação em música oferecida pelo Parfor ainda era restrita, havendo quatro cursos de 2ª licenciatura, dos quais três no estado do Paraná, nas Universidades Estaduais de Maringá e de Londrina (UEM e UEL), outro na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mais um na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Na busca por atualizar essa

Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Este Plano, lançado em 2007, elenca entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, CAPES, 2013, p.31).

informação, procurei, junto à Plataforma Freire²⁰, informações concernentes ao oferecimento dos cursos, ao período de oferta para as licenciaturas em música e às instituições de ensino superior envolvidas. Essas informações estão organizadas em um quadro apresentado no Apêndice D.

Dentre os 40 municípios em que foram oferecidas turmas de 1ª e 2ª licenciatura em música, apenas oito deles eram capitais. Desse modo, não se pode dizer que o Parfor não contempla a formação de professores de música e que está ausente no interior do país. Mas o estado da Bahia, de acordo com informações da Plataforma Freire, ainda não conta com turmas abertas para essa área. Há disponibilização de cursos de artes, nesse e em outros estados, mas não se sabe qual o formato do curso e se há direcionamento para a música. No descritor de área de atuação consta apenas “Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)”. Essa descrição dá margem para a existência de cursos em formato polivalente, o que, para ser confirmado, necessitaria de uma análise mais detalhada, o que foge ao escopo deste trabalho.

Apesar de ainda não haver cursos de licenciatura em música oferecidos via Parfor no interior da Bahia, foi possível perceber que houve um expressivo aumento do oferecimento de cursos, se se levar em consideração a situação descrita por Santos e Figueiredo (2013), o que sinaliza um esforço do governo federal e de instituições de ensino superior em direção à formação de professores de música.

Outra iniciativa, ainda que no âmbito das determinações legais, foi empreendida pelo CNE. Ao buscar, em parceria com a ABEM, definir Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música, contemplou essa lacuna, abordando, no terceiro parágrafo do documento, nos incisos I, II, III e V, a necessidade de ampliar a oferta de cursos de licenciatura em música, especialmente em regiões de maior escassez de professores, ampliar a oferta de cursos de segunda licenciatura e investir em formação continuada e ainda em formação musical nos cursos de pedagogia (BRASIL, 2013). Esse é outro

²⁰ Disponível em: <http://freire.capes.gov.br/index/principal> Acesso em: 24 mar. 2015.

documento que, a longo prazo, pode fortalecer ações de formação de professores.

Assim como foram mencionados o engajamento e cobranças do MEC em prol da implementação, outros sujeitos envolvidos nesse processo também foram lembrados, especialmente no que tange ao acompanhamento do trabalho por parte das secretarias de educação.

Então, é o que eu digo para você, na zona rural é uma coisa que não acontece como deveria acontecer, por que? Porque não dá para você, não é uma coisa que é muito cobrada. [...] Então, por não se cobrar muito, às vezes, se torna esquecido (Representante 1 de Mortugaba).

Mas, talvez, tenha faltado uma cobrança, cobrança assim... para ver se está fluindo bem e tudo. A gente sabe, por parte de relatos, quando a gente faz visita às escolas, que a gente vê o que está acontecendo. Tem o cantinho da música, a gente vê ali mesmo, não sabemos como está sendo trabalhado, a gente está vendo o que está sendo trabalhado, mas, de que forma... Algumas escolas, igual te falei, meio que só aquela música mesmo rotineira, quando chega alguma visita, mas que não é aquela, que não é o que a Lei queria que se fosse trabalhado para desenvolver essa criatividade no aluno, para que ele pudesse, para que a música pudesse se tornar ali mesmo, estar inserida na parte curricular. Ainda não chegamos e está longe ainda (Representante 1 de Mortugaba).

Por exemplo, eu acho que falta um pouquinho da gente, aqui, talvez essa questão do monitoramento, porque o monitoramento fica mais pela fala do coordenador [de cada uma das escolas municipais], do que o coordenador traz pra a gente (Representante 2 de Matina).

Coordenadores e professores também são importantes sujeitos da implementação e precisam tanto buscar estratégias como propor um acompanhamento das ações nesse sentido. O esforço e o interesse em buscar implementar a Lei precisam ser coletivos, de acordo com as representantes de Matina. Há de se considerar que apenas com ações em várias frentes será possível, gradativamente, ampliar o acesso ao ensino de música nas escolas municipais.

[Representante 2]: Eu penso que o trabalho ainda precisa ser mais intensificado. Eu acho que o professor também precisa buscar essa informação, cursos também. Porque assim, quando a gente está na sala de aula, às vezes, a gente não pode esperar também só aquilo que a Secretaria pode oferecer, só o que a Secretaria dá...

[Representante1]: (risos) Tem que ser pesquisador.

[Representante 2]: Dá aí para você. Ele tem que também buscar essa formação, independente daquilo que a Secretaria vai oferecer, para que o trabalho possa... A questão do trabalho da Lei, a Secretaria se preocupa? Se preocupa, tanto é que a gente teve essa preocupação em elaborar novas matrizes, em contemplar, em estar fazendo estudos com coordenador, porque ele leva isso para o professor: ó, existe a Lei, está sinalizando para a gente, é algo interessante para ser trabalhado, é necessário, é algo que vai contribuir também para a formação integral da criança, do adolescente, tem muito a contribuir nessa formação também. Mas, assim, a questão da formação faz muito a diferença! Porque, às vezes, não é só dizer que tem a Lei, a gente tem que se preocupar em buscar estratégias também para que esse trabalho venha efetivamente acontecer na sala de aula. A gente tenta fazer alguma coisa, que ainda é suficiente? Não. Eu acho que ainda há muito o que a Secretaria pode estar sinalizando também e a escola, em todo o seu conjunto, a coordenação, o professor... e até a própria coordenação também junto com o professor no momento das atividades orientadas, das ACs, estar fazendo estudos, discussões para melhorar esse trabalho também no espaço da sala de aula (Representantes 1 e 2 de Matina).

No caso de Jacaraci, a reflexão dos professores acerca de sua própria prática em sala de aula, no sentido de ampliar a “visão” em relação ao ensino de arte, otimizaria a busca por estratégias mais produtivas no ensino da música e das artes como um todo.

Só assim, eu acho que ainda tem muito a desejar... Mesmo a gente trabalhando assim, aos pouquinhos, tudo isso que eu apresentei para você é o que realmente as escolas estão fazendo. Eu tenho certeza que ainda existem profissionais que não conhecem essa Lei, professores e tudo que não conhecem essa Lei, infelizmente, mas, aos pouquinhos, a gente está tentando implementar, não só essa como as outras também. Só que é bem aos poucos. É isso que eu falei para você, ainda tem muito a desejar. Eu acho que até o próprio profissional, se ele tivesse uma visão mais ampla nesse sentido, da artes não ser só aquele mundinho... E tudo mais, de se preocupar muito com parte escrita,

e artes não é só isso. Eu acho que ia ajudar muito mais.
(Representante de Jacaraci).

Talvez o próprio tempo que é necessário para que o processo de implementação se concretize fará com que haja uma ampliação da visão em relação ao ensino de artes e de música. Para as representantes de Ibiassucê, por exemplo, a implementação é uma questão de tempo, divulgação de informações e cobrança em relação a isso.

[Representante 2]: Assim, tanto é que hoje já tem um olhar diferente para a questão da educação especial, por exemplo, aqui no município. Como [a outra representante] falou, a gente já tem um trabalho bem interessante nesse sentido. A própria Lei 10.639, que também entra numa peleja para efetivação, já com diretrizes e tudo e, no entanto, ainda tem vários entraves. Então, eu acho que é, talvez seja uma questão de tempo, não sei, se o próprio funcionamento das coisas no país, da divulgação, não sei, o apoio...

[Representante 1]: E nosso também enquanto profissionais. Às vezes, se a gente fosse, a gente deixa passar, precisa ter alguém, né? [estala os dedos], para dar uma... (Representantes 1 e 2 de Ibiassucê).

Em Ibiassucê foi dito que conhecer a Lei é importante para que haja esse interesse pelos próprios profissionais das secretarias e escolas. Em concordância, a representante de Licínio de Almeida afirma:

Eu quero que dê certo! [...] Eu acho que tem que dar certo. Para isso, eu vou precisar ter um pouquinho de trabalho, porque eu tenho que buscar profissional e tenho que colher tudo que eu puder colher de conhecimento, conhecimento ainda é muito vago. A gente sabe que existe a Lei, mas a gente não encontra suporte, não faz leituras. [...] E você perguntava, eu falava assim, graças a Deus! Todas as pesquisas que fazem em Licínio, a gente já começou alguma coisa. Nunca a gente nunca fez nada. Sempre a gente começou alguma coisa, só que, às vezes, a gente começa umas, e música mesmo, a gente começou, mas a gente não está com aquele... toda aquela paixão, você entende? Eu estou falando a verdade. A gente começou a trabalhar, mas não teve aquela briga “coloca logo, é Lei, tal, tal e tal”. Não! A gente começou pouquinho, pouquinho... (Representante de Licínio de Almeida).

O fato é que há muitos profissionais da educação básica que ainda não conhecem as determinações da Lei nº 11.769/08, como exemplificam as representantes de Palmas de Monte Alto e Ibiassucê. Também em Igaporã, Jacaraci, Lagoa Real, Licínio de Almeida e Malhada, as representantes mencionaram que falta conhecimento mais aprofundado em relação às determinações da Lei, o que pode ter relação com o fato de esses sujeitos não terem participado efetivamente do processo de criação da Lei. Fazendo parte do contexto da prática, conhecem dificuldades e possibilidades de inserção da música nas escolas. Isso remete ao posicionamento de Penna (2008) e Sobreira (2008), que defenderam a necessidade de ampla participação da “sociedade civil” (PENNA, 2008) e de “representantes das escolas públicas” ou do “*locus* de efetivação” (SOBREIRA, 2008).

A representante de Lagoa Real, por exemplo, acredita que é importante abrir as discussões acerca da Lei para o município.

A gente escuta muito assim, eu vejo, talvez eles, os próprios professores ainda não sabem dessa Lei, porque existe isso. Você sabe que existe, que tem professor que: “oh! Existe isso?”, quando a gente vai falar. Mas eu acho que, aos poucos, a gente vai inserindo. A coisa não é fácil, é muita dificuldade (Representante de Palmas de Monte Alto).

[Representante 2]: Até porque eu acho que a Lei é pouco conhecida, né?

[Representante 1]: Pouco conhecida, pouco conhecida (Representantes 1 e 2 de Ibiassucê).

É preciso considerar que, talvez, não haja um conhecimento aprofundado em relação à Lei por conta das muitas demandas existentes no cotidiano das escolas e secretarias, que ganham prioridade na pauta de ações dessas instâncias. Mais do que intervir nas discussões acerca da Lei, como já coloquei anteriormente, outras demandas podem ter interferido nas ações de implementação. Em Urandi, Iuiu e Licínio de Almeida, isso, no mínimo, atrasou o processo de implementação da Lei nº 11.769/08.

Agora, a gente vê como necessidade, na verdade, porque, desde o ano passado, a gente está colocando, não que isso aqui seja próximo plano, empurrando. Mas a verdade é que tiveram outras coisas boas precisando ser organizadas até chegar aqui, tanto que, até o ano passado, tínhamos a intenção. Nos reunimos com os diretores, com intenção de já colocar, mas, por causa desse impasse aqui da carga horária, não colocamos (Representante de Urandi).

A música, em si, no nosso município, não tem ainda uma área, um espaço específico, não temos, porque estamos ainda preocupados com questões mais básicas. Infelizmente, a gente tem que preparar mais o terreno para depois trazer esses outros, estes aí que a gente também considera importante (Representante de Iuiu).

A gente tem feito muita coisa. Claro que algumas têm mais prioridade, outras têm sua importância, mas a prioridade é menor. Enquanto vamos atingindo as nossas prioridades, vamos correndo atrás das outras que a gente não conseguiu atingir ainda. E a Lei, para nós, é uma prioridade, mas estamos fazendo um estudo, um planejamento para articular. A gente aqui é assim, ou você faz uma coisa bem feita, ou você não faz. Se não for para fazer bem feito, a gente não faz não (Representante de Licínio de Almeida).

As falas das representantes indicam que tanto escolas como secretarias precisam lidar com um conjunto de determinações. Elencar prioridades, estabelecer metas e desenvolver estratégias de ação dependem, muitas vezes, das prioridades e do investimento no acompanhamento dessas demandas. As representantes de Caetité e Ibiassucê esclarecem quais demandas têm recebido prioridade em suas secretarias.

Isso é... médio prazo. Não vou te falar curto não! (risos) Porque tem algumas situações aí que vão vir à frente, que é a educação inclusiva, que vai ter uma demanda para educação inclusiva e educação ambiental. Foi o que eu te falei: tem uma cobrança! (Representante de Caetité).

A gente tem trabalhado muito aqui no município, a gente tem trabalhado com a questão especial [...]. E assim, a gente vem fazendo um trabalho, desde o ano passado, quando nós assumimos, pra cá, muito bom na questão do atendimento aos

alunos especiais da rede. Então, tem sido muito bom, um trabalho muito bom. Então, tem que se debruçar nessa discussão. E assim, nada que... E acho que, talvez, por isso, por essa e por outras demandas também, a gente não focou no ensino de música. Se a gente sentar para discutir e tal, ver como, às vezes, não está nem tão longe assim, entendeu? (Representante 1 de Ibiassucê).

A disputa para influenciar ações no contexto da prática, no caso nas escolas, foi descrita por Ball (1994, p. 16), que explica que “Apenas certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, apenas certas vozes são ouvidas em qualquer ponto no tempo”²¹. Vários fatores influenciam a eleição dessas prioridades, por exemplo, a cobrança que a representante de Caetité mencionou. Caso haja interesses externos e acompanhamento de ações que já deveriam ter sido cumpridas, naturalmente, assumirão a prioridade na agenda das secretarias e escolas. No exemplo de Caetité, a educação ambiental tem maior prioridade porque já houve cobrança em relação a isso.

Olha, o que é mais complicado, que eu vejo como mais complicado, é que, na verdade, as leis são feitas e todo mundo... eu estou te falando também pensando em meio ambiente, que, inclusive, na semana passada nós tivemos aqui uma representante até da promotoria vendo se realmente tem implantado a Lei. [...] Meio ambiente não é disciplina, só que a promotoria, por exemplo, esteve aqui na semana passada de uma certa forma aconselhando, não é? Que se torne uma disciplina, estar fazendo estudo, isso vai ser, isso acho que vai ser concretizado, vai se tornar disciplina. [Pergunto em relação à música] A música, a mesma coisa. A dificuldade nossa é transformar todas as vezes que aparece uma lei com temas... que são de extrema importância... (Representante de Caetité).

O contexto sociocultural também influencia a eleição de prioridades entre as demandas existentes. Em Caetité, ao se referir ao ensino de história afro-brasileira (HAB), que é instituído por meio de uma disciplina, a representante explica que a determinação de inserir esse conteúdo nos currículos não poderia ter sido de outra forma, em razão da relação que o município possui com

²¹ Do original: Only certain influences and agendas are recognized as legitimate, only certain voices are heard at any point in time.

descendentes de africanos. Essa estratégia de inserção foi defendida pela secretária de educação de modo decisivo; isso foi influenciado por sua visão e envolvimento com a temática. “Isso remete à importância das ideias para a disposição dos atores locais em executar determinados projetos” (LIMA; D’ASCENZI, 2012, p. 13).

Estou te falando pensando em HAB, porque, na verdade, são disciplinas que elas poderiam vir de forma ... faltou... [a palavra] interdisciplinar! Só que, por exemplo, a HAB em Caetité é disciplina. É História Afro-brasileira. Ela podia ter sido inserida em história, só que nós estamos pensando numa situação de Caetité. Caetité tem 23 comunidades quilombolas! Como você vai trabalhar ela inserida em história, não dando a ênfase necessária para essa disciplina? Então, existe a disciplina. Então, nesse ano, houve um movimento dos professores de história pedindo para poder ser agregado em história e [a secretária de educação], como secretária, ela é uma negra, é uma secretária negra, ela é envolvida com um grupo da comunidade quilombola e ela está defendendo justamente isso. Então, houve uma articulação com a universidade para se garantir a disciplina HAB. Então, hoje, tem uma outra proposta para que os professores fizessem projetos específicos para a disciplina, para dar uma nova visão e tem dado certo essa questão (Representante de Caetité).

Esse exemplo em Caetité indica que “elementos dos contextos locais de ação como as representações e valores dos atores influenciam a execução das políticas públicas” (LIMA; D’ASCENZI, 2013, p. 101).

O interesse em promover ações que possibilitam a implementação da Lei pode surgir de diferentes maneiras. Em Pindaí, por exemplo, uma iniciativa de um vereador, que, em maio de 2014, ainda era extraoficial²², buscava a inclusão da música nos currículos do município.

O projeto do vereador é incluir a música na estrutura curricular das escolas. Mas não é um projeto assim... com detalhe, com o detalhamento de como seria essa inclusão. É um projeto, vamos dizer assim, a “grosso modo”, é um projeto assim: “eu quero

²² A representante do município me explicou que as informações não haviam chegado oficialmente à Secretaria de Educação de Pindaí, que soube da iniciativa por assistir as reuniões da câmara municipal, que são sessões públicas.

porque quero que a música esteja na escola”, tão somente assim. Mas como vai ser essa implantação, de que forma, quais segmentos vão ser atendidos? Não, nada disso. Porque eu acho que também não é nem da competência do vereador também fazer esse detalhamento de ações, isso compete ao Conselho Municipal de Educação (Representante de Pindaí).

Essas colocações remetem ao fato de que o texto legal, em si, não assegura essa inserção. Ela depende de direcionamentos e decisões de como isso deve ocorrer, qual abrangência terá, entre outros aspectos. Quando a representante do município diz que isso “nem é da competência do vereador”, deixa claro que o Conselho Municipal de Educação, que representa diferentes segmentos e sujeitos escolares, é o órgão que deve conduzir as discussões nesse sentido, pois toda mudança de ordem curricular que abarque todas as escolas passa por essa instância.

O envolvimento de diferentes sujeitos na implementação otimizaria a implementação da Lei. A representante de Mortugaba explica que a falta de parcerias dificulta esse processo.

Mas a gente vem lutando, vem batalhando aí, fazendo o que pode e o que não pode... até isso em encontrar pessoas que possam contribuir, porque, igual o que eu te falei, [a outra representante] foi sorte, sorte por estar na escola, porque, para ela buscar hoje [pessoas que possam contribuir], é muito complicado você estar buscando. Embora a escola tenha sempre aquele negócio de Amigos da Escola, mas você sabe que é muito difícil você encontrar pessoas parceiras que queiram contribuir de uma certa forma. E para a escola em si, financeiramente, se não for com ajuda de uma secretaria, de um contrato, que possa fazer isso... (Representante 1 de Mortugaba).

A representante de Palmas de Monte Alto também ressaltou o problema da falta de parcerias entre as próprias secretarias do município. Ela tocou nesse assunto em função de existirem violões que não estão sendo utilizados e estão guardados nas dependências do DENAP, que são de posse da Secretaria de Assistência Social do município, que poderiam ser usados nas escolas municipais.

Porque também, outra coisa que eu acho, que o município... Não sei se acontece nos outros, mas aqui, no município de Monte Alto,

acontece. É cada secretaria fazer o seu trabalho, não faz um trabalho coletivo. Por isso que não dão certo as coisas (Representante de Palmas de Monte Alto).

Houve menção nesse mesmo município, à descontinuidade de propostas e projetos da Secretaria de Educação, após mudanças de gestões municipais e, ainda, da ausência de registros das realizações de cada equipe, a fim de otimizar a continuidade das boas propostas elaboradas em diferentes gestões.

Em Palmas de Monte Alto a disposição para parcerias entre universidades e a Secretaria ficou evidente na entrevista, sugerindo que isso poderia contribuir para otimizar a implementação da Lei no município.

E também eu acho que as universidades... tanto é que eu vou colocar o espaço de Palmas de Monte Alto à disposição, quando tiver essas pesquisas, são muito boas, né? Eu acho. Eu acho não, eu penso que é um passo que Palmas de Monte Alto está dando [...] Então, deixa aqui, quando você precisar retornar, pode retornar. Dizer à sua professora que a gente está aqui, que venha para o sertão! (Risos) Diga a ela que o sertão não vai virar mar de jeito nenhum. O sertão a cada dia está mais seco com muitas dificuldades, que a gente precisa dessa parceria (Representante de Palmas de Monte Alto).

Em Caetité e Ibiassucê, esse mesmo aspecto foi mencionado e uma crítica foi feita em relação à postura das universidades.

Eu ia te fazer uma pergunta, porque, ultimamente, eu tenho respondido muitos questionários de vários setores, é bem amplo isso. Agora, em relação a pesquisas de universidades, graduação, de pós, mestrado, tem uma questão que eu fico assim angustiada e eu queria uma resposta em relação a isso. Vocês precisam, além de trazer, de vir buscar essas respostas da Secretaria, dar um retorno para a gente! Inclusive, não só na questão de documentos não. Trazer propostas. A Secretaria está aberta para isso. Às vezes, a dificuldade da Secretaria com a cobrança, então, isso é uma articulação. Se houver uma possibilidade de parceria, se houver uma proposta diferenciada também, nós vamos abraçar a causa! (Representante de Caetité).

[Representante 2]: E os trabalhos das academias, de um modo geral, tem muitas pesquisas interessantes, muito trabalho interessante que poderia colaborar em muitos sentidos com a

educação e tantas outras questões, linhas de pesquisa diferentes e tal e que muitas vezes...

[Representante 1]: É um outro problema que eu vejo também na academia.

[Representante 2]: Muitas vezes, não. É geralmente, né?

[Representante 1]: A academia é muito focada, é muito fechada para quem está lá e assim, a própria, ela mesma, muitas vezes induz os acadêmicos a se fecharem, a não expandir. Parece que não quer que as pessoas compartilhem do conhecimento, compartilhem das inovações, das pesquisas (Representantes 1 e 2 de Ibiassucê).

As representantes de Matina comentaram ainda sobre o desligamento de professores das escolas de educação básica após a conclusão de cursos de mestrado.

[Representante 1]: Que a gente sabe que quem faz o mestrado acaba não ficando no município, acaba indo para os bancos das faculdades e acaba não ficando no fundamental. A gente sabe que a realidade é essa, né? [...] Porque quem sai para fazer o mestrado não volta para a educação básica, vai para o ensino superior, faz outros concursos e deixa o município.

[Representante 2]: Aqui na região então, isso é fato, não ficam (Representantes 1 e 2 de Matina).

Outro tipo de parceria que poderia ocorrer é entre municípios, já que a necessidade de formação de professores atinge todos eles, como sugere a representante de Caetité.

Eu acho que a gente está precisando de mais formação, acho que é interessante trazer para próximo daqui, não digo Caetité, mas, por exemplo, que hoje é feito... são feitas essas parcerias entre os municípios, aproximar essa realidade realmente, todos os profissionais, porque eu acho que é uma possibilidade enorme, não é? (Representante de Caetité).

Em Mortugaba, como relatou a representante, cogitou-se a possibilidade dos professores que atuam com o ensino de música em uma das escolas da rede darem “assistência” a alunos de outras escolas. Seria uma parceria entre escolas para ampliar a oferta de aulas de música, proposta que surgiu dos encontros de

professores, mas que não chegou a ser concretizada.

A articulação entre diferentes políticas também poderia contribuir para a implementação da Lei, como acredita a representante de Iuiu.

Tem uma proposta da Secretaria de Cultura que é o Ponto de Cultura. O Ponto de Cultura, se todas as cidades, mesmo que pequenas, elas estiverem com toda a documentação regulada, regulamentada e tudo corretinho, vai estar trazendo isso aí. Então, a gente vê que o Ponto de Cultura vai possibilitar àquele sujeito que tem algumas habilidades, principalmente voltadas para a questão da música, para a questão de outras artes aí, muito bacana... artes bacanas, conhecimentos bacanas, que podem estar mostrando que está saindo daquela parte escura da sociedade, está falando “olha, eu sei, eu tenho um potencial e eu tenho como fazer”. Então, eu vejo nessa questão do Ponto de Cultura e outras ações do departamento de cultura, da Secretaria de Cultura Nacional como um ponto positivo (Representante de Iuiu).

Para Queiroz e Penna (2012, p. 101), é preciso “conhecer, participar e se adequar aos programas e ações de políticas públicas existentes”. Além disso, é preciso “ter uma visão crítica e contextual do cenário político consolidado, para propor e articular novos rumos para a educação musical nesse contexto”. Os autores se referem especificamente a ações vinculadas à educação básica e ao MEC, mas é possível tomar essa fala como base para reiterar a necessidade de articulação entre políticas e diferentes ministérios, como coloca a representante de Iuiu. A articulação entre diferentes políticas governamentais poderia contribuir para o processo de implementação da Lei nº 11.769/08, sem perder de vista sua especificidade, qual seja, a inserção do conteúdo música em âmbito curricular e com caráter obrigatório, devendo abranger todos os níveis da educação básica.

As propostas apresentadas pelas representantes entrevistadas sinalizam que ações em várias frentes devem ser planejadas, organizadas e realizadas para que a implementação do ensino de música consiga atingir todas as escolas municipais na microrregião de Guanambi/BA. O processo demanda múltiplas articulações, que também devem ter continuidade, para que, de fato, consigam dar conta da demanda da microrregião.

5.4 Perspectivas de implementação

Considerando que o plano de implementação funciona como um ponto de partida (LIMA; D'ASCENZI, 2012) e que em muitos municípios foi dito que esta pesquisa serviu para despertar o interesse acerca da Lei nº 11.769/08, alguns deles mencionaram etapas futuras em relação à sua implementação. Embora tenha sido mencionada a necessidade de dar continuidade às ações empreendidas em alguns municípios, em outros, é necessário “iniciar” ações de implementação. Ao termo “iniciar”, cabe a observação que ele expressa a visão de algumas representantes de que, intencionalmente, não foram realizadas ações de implementação anteriormente.

A intenção de dar prosseguimento ou iniciar algo nesse sentido esbarra em uma série de fatores, como recursos materiais e financeiros, necessidade de estabelecimento de parcerias, disputas de interesse e demandas diversas. Minha intenção, quando perguntei às representantes o que pretendiam realizar, foi, prioritariamente, sistematizar essas ideias para oferecer subsídios para que as próprias secretarias desenvolvam ações e, na medida do possível, contribuir nessa direção.

Em Iuiu, a representante explicou que não havia perspectivas futuras de implementação que tivessem sido pensadas ou discutidas até aquele momento, e o mesmo foi dito pela representante de Caculé.

Ah... é um fator aí agora a ser estudado. A gente não tem em vista nada programado não (Representante de Caculé).

Sendo muito sincera com você, na verdade, a gente não parou para pensar sobre isso. Como eu falei, essa proposta que você está trazendo, é algo que está suscitando na gente agora, está despertando na gente agora esse pensar, essa reflexão acerca dessa Lei. Ainda não pensamos. [...]. Mas, por enquanto, nós não temos perspectivas para poder colocar em prática, para poder fazer (Representante de Iuiu).

A perspectiva mais frequente entre as representantes dos municípios da microrregião é a de iniciar ou dar continuidade às discussões sobre a Lei e suas determinações, bem como sua operacionalização. As representantes de Caetité, Igaporã e Palmas de Monte Alto, por exemplo, mencionaram que essas discussões devem ocorrer envolvendo o (a) gestor (a) municipal de educação, ou seja, o (a) secretário (a) municipal de educação. A representante de Caetité indica algumas etapas a serem seguidas:

Justamente, que eu acho que o primeiro passo, hoje, da Secretaria, o que está previsto é realmente estar cobrando a questão nos próprios PPPs, porque o PPP também é bem objetivo das escolas. A gente pede para poder fazer uma articulação, um planejamento, realmente executando aquilo que está sendo... Não precisa ser uma coisa grandiosa, mas uma coisa, um documento, é um documento sério, um documento objetivo, que ele realmente possa ser acompanhado pela escola. Tanto que esse PPP é revisto todo ano, todo ano, desde o ano passado a gente está cobrando os mesmos pontos. [...] Agora eu estou pensando seriamente em conversar com [a secretária municipal de educação] para a gente poder ver o que que pode ser visto. Falei também na questão de diretrizes, que [a secretária] pensa muito em criar diretrizes em relação a essas disciplinas (Representante de Caetité).

Em Palmas de Monte Alto, o foco nas discussões com o gestor municipal é para conseguir, inicialmente, apoio para viabilizar a vinda de um professor formador. A representante também menciona a necessidade de “correr atrás” do Plano Municipal de Educação, pois, nele, há metas que precisam ser cumpridas. No entanto, com a mudança de gestão, o documento do Plano não foi encontrado nos arquivos da Secretaria. Ela citou esse documento quando questionei sobre a elaboração de ações em direção à implementação, me explicando que a música, de alguma maneira, estava prevista no documento, dentro da área de arte.

Em Igaporã, a discussão iniciaria em torno da obrigatoriedade do ensino de música, envolvendo, além do gestor, os coordenadores das escolas municipais.

Quem sabe, agora, depois de conversar com você (risos), eu vou conversar com o secretário e a gente vai estar vendo essa possibilidade, que é essa obrigatoriedade. [...] A partir de agora, eu vou estar tendo esse cuidado de, nos meus encontros, estar

levando essa proposta para os coordenadores das escolas, estar trabalhando a questão da música, inserindo, implantando as leis. Vou estar pesquisando mais para eu propor, a partir de agora, do meu próximo encontro, que é a partir de junho, eu já vou colocar na minha pauta ali a questão da musicalidade, da música nas escolas (Representante de Igaporã).

Em Lagoa Real, foi descrito que as discussões poderiam ser iniciadas nas Atividades Complementares (ACs), em que são realizados encontros dos coordenadores das escolas com a Secretaria e desses coordenadores com os professores nas escolas. Isso possibilitaria um conhecimento mais abrangente acerca da Lei.

[Representante 1]: Eu acho que o primeiro passo é abrir a discussão para o conhecer a Lei. Eu acho que o primeiro momento é o conhecimento da Lei. A gente já pode fazer isso nas ACs, não é [referindo-se à outra representante]?

[Representante 2]: Isso.

[Representante 1]: A gente pode, a gente já tem o momento de preparação de AC aqui, tem o momento de socialização na escola. Então, acho que esse pode ser o primeiro passo, abrir essa discussão para o município, para que o município, para que o professor, para que os alunos conheçam a Lei. Eu acho que é o primeiro momento (Representantes 1 e 2 de Lagoa Real).

Entre os passos seguintes em direção à implementação em Lagoa Real, estão a inserção da Lei nos PPPs e na proposta curricular do município.

[...] que a gente está praticamente regularizando o trabalho e, nesse ano, estão sendo revistos os projetos políticos pedagógicos das escolas, porque, de certa forma, a escola modifica enquanto espaço, tempo e aí, as escolas estão reformulando seus projetos políticos pedagógicos. Inclusive, lá no projeto político pedagógico, que é o que eu me recordo no momento, fala da lei indígena, também afro, mas essa da música não está inserida. A partir de agora, com essa proposta de revisão, a gente já deve estar pensando a inserção dessa Lei. Porque, como eu te falei, anteriormente à Lei, já se trabalhava. O estado já trabalha, mas o município tem que focar e a oportunidade é essa, que os PPPs estão sendo revistos, reformulados. Tem uns que já estão prontos, estão partindo para o processo de revisão (Representante 2 de Lagoa Real).

[Representante 2]: Agora com a reformulação, porque é meta para a gente, para 2014, sair com a reformulação de todos os projetos, aproveitar aí...

[Representante 1]: Nós estamos também começando a discutir a elaboração da proposta pedagógica do município com o ensino de nove anos, que nós não temos proposta formalizada. Então, neste ano nós estamos já começando. O Conselho já está articulando, nós já estamos, precisamos montar agora uma comissão para começar a acompanhar e orientar a elaboração dessa proposta. É projeto e meta para este ano, né? Então, a Lei aí já vai ser contemplada. E vamos atentar para as demais leis também que a gente acaba... (Representantes 1 e 2 de Lagoa Real).

Em Jacaraci, de modo semelhante, o próximo passo também é a inserção da música na proposta curricular do ensino fundamental II e a revisão dos PPPs.

Então, a implementação da proposta curricular que eu acho que é o mais importante, porque, até então, não se pensou em... antes de implementar a proposta, não havia assim... era um trabalho meio solto, na verdade. Quem ditava as regras da escola era o livro didático e livro didático não pode ditar nada. E aí, ficou um trabalho meio solto, ficava um trabalho meio solto. Então, eu acredito que, a curto prazo, neste ano, a ideia é essa, é estar organizando todo o plano de curso, inclusive artes, em que entra a parte de música. Isso eu estou te dizendo no ensino regular. Então, esse plano de curso, inclusive, já está sendo elaborado. A maior parte das escolas já trouxe aqui, eu já dei uma olhada, o que tinha que revisar, já mandei para as escolas novamente para estar consertando algumas coisas e nós vamos, neste ano, estar trabalhando nisso. Para o ano, a ideia é estar implementando a proposta do fundamental II, que é fazer esse mesmo processo que a gente fez com o fundamental I, este ano, fazer no fundamental II, com esse trabalho também (Representante de Jacaraci).

Em Malhada foi dito que há necessidade de mais informações acerca da Lei e que discussões nesse sentido seriam pertinentes, incluindo a participação do Conselho Municipal de Educação, que também foi citado pela representante de Pindaí.

Eu espero que a gente consiga, não sei se a palavra é bem esta, mas, até conscientizar o Conselho Municipal de Educação mesmo da importância. Eu acho que a gente só se conscientiza a partir do

momento em que a gente tem informação. Então, muita coisa do que é falado sobre o ensino da música nas escolas, a gente só não persiste e só não corre atrás por falta de informação, por falta de conhecimento. Então, a partir do momento em que houver o interesse e que a gente sentar com o Conselho Municipal de Educação, com os professores, com as escolas, e chamar a comunidade para um debate, mostrar a importância da música como disciplina, eu acho que a gente vai conseguir convencer muita gente da importância dela como disciplina. Agora, por enquanto, esse trabalho não foi feito, é pouco divulgado, não só aqui no município, mas é pouco divulgado no Brasil todo. Assim, você não encontra nada que fale sobre essa Lei, se falou em 2008, como eu estou dizendo para você, e eu fiquei sabendo logo que foi, que saiu a Lei, mas, depois ficou assim... Então, pouco se divulga em relação a essa Lei (Representante de Malhada).

Tanto é que, ao fazer parte do Conselho Municipal de Educação, como conselheira, eu vou levar a discussão da Lei para que ela seja incluída nos currículos escolares do município (Representante de Pindaí).

A representante de Malhada aponta um caminho para o processo de implementação, quando diz que acredita que deve haver um debate com a comunidade escolar que envolva o Conselho Municipal de Educação. Oportunizando um debate mais amplo, poderão identificar possibilidades, propor estratégias para vencer constrangimentos, elencar finalidades para o ensino da música nesse contexto e construir novos textos políticos. Ball considera que os contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas podem estar “aninhados” uns dentro dos outros:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de

tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços. (BALL, apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306-307)

Assim como em Malhada, a representante de Ibiassucê defende que as discussões acerca da Lei e de sua implementação contem com a participação de toda a comunidade escolar, para que haja envolvimento e todos se sintam parte do trabalho, quando for posto em prática. Foram mencionados aspectos a serem abordados nessas discussões, como carga horária de inserção da música, aquisição de instrumentos musicais, o perfil do profissional que irá ministrar as aulas de música, critérios para a formação de turmas e formas de acompanhar e avaliar o trabalho.

Outro município cuja representante cita a necessidade de discussões é Licínio de Almeida, contudo, em uma perspectiva de continuidade, em torno da inserção da música nos currículos do município. A intenção é ampliar o acesso ao ensino de música a todos os alunos da rede, uma vez que o projeto piloto de experimentação que realizaram abarcou poucas unidades escolares e somente atendeu alunos do ensino fundamental II.

Nós só estamos ainda em debate aqui na Secretaria. [...] Com um projeto piloto e em debate, porque a gente quer chegar no currículo e modificá-lo. Então, a gente começou algo que deu certo. Deu certo. Dentro do currículo. Agora, como, eu ainda não sei te dizer (Representante de Licínio de Almeida).

Esse projeto abarca todos os alunos do fundamental II, do 6º ao 9º ano. A gente ainda não colocou do 1º ao 5º. A minha pretensão é começar no ano que vem do 1º ao 5º. [...] É, minha pretensão é que chegue a todos os alunos (Representante de Licínio de Almeida).

Quando me relatou sobre a dificuldade do município em relação a contar com “profissionais qualificados”, questionei a representante de Licínio de Almeida se havia possibilidade de realizar cursos de formação para os professores da rede, ao que ela respondeu:

Ainda não, quando eu falava aqui com você e você me perguntava, aí eu volto aqui, como é um projeto piloto, realmente, quem sabe a gente buscaria alguma coisa nesse sentido em algum lugar. Porque o FNDE²³ vai lá, o MEC cria a Lei, mas, não dá suporte... (Representante de Licínio de Almeida)

Ao contrário do que se pretende em Licínio, em Mortugaba, quando questionei acerca da formação de professores, o que se espera é que haja uma movimentação nesse sentido por parte do governo federal, somando com o que a Secretaria já propôs.

Da Secretaria em si não. A não ser, que seja alguma metodologia ligada ao PAR, igual eu te falei. Que hoje, assim, para a Secretaria, aquilo se torna mais difícil. Mas, tem o PAR que é igual o que eu te falei, o Plano de Ação que essas formações vêm via PAR, que o MEC disponibiliza para a gente. Então assim, se está disponibilizado, com certeza a prefeitura e a Secretaria está apta à aderir a esses projetos. Têm como se vem fazendo na jornada pedagógica para que o professor possa inserir nas aulas, e não deixe de trabalhar música, mesmo que não seja da forma desejada, mas, que não deixa... (Representante 1 de Mortugaba).

Apesar de a maioria das representantes dos municípios terem dito que a principal dificuldade, e, muitas vezes, entrave, para o processo de implementação da Lei nº 11.769/08 é a falta de um professor que possa assumir as aulas de música, apenas em seis municípios (Lagoa Real, Licínio de Almeida, Matina, Mortugaba, Palmas de Monte Alto e Urandi) apresentaram, entre as perspectivas futuras, de modo mais explícito, a necessidade de investimento em formação, como exemplificam as falas a seguir.

Que eu acho que é uma das coisas urgentes, é a formação do professor. A formação do professor. Por isso que eu vou ver se eu consigo trazer você para, pelo menos, uma palestra, para o professor saber, para estar pelo menos estimulando o professor a trabalhar a música em sala de aula (Representante de Palmas de Monte Alto).

²³ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de acordo com o sítio eletrônico, é uma autarquia federal “responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC)”. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional> Acesso em: 10 abr. 2015.

Então, assim, eu acho que esse trabalho nosso aí precisa de formação de professor também, primeiro, para poder... abrir a discussão sobre o trabalho com música, formar professores que estejam interessados em trabalhar mais profundamente, porque o trabalho de apreciação, acho que qualquer professor tem condição de fazer. Mas o trabalho que vai além da apreciação, ele tem que ter um trabalho mais técnico. E aí a gente não tem, pelo menos dentro do que eu visualizo, a gente tem poucos professores que teriam essa condição desse trabalho técnico. Se for para a gente fazer esse trabalho técnico na escola, eu acho que a gente precisa de uma formação bem específica, bem intensa (Representante 1 de Lagoa Real).

A falta de proximidade das secretarias com profissionais da área de educação musical parece interferir nas ações de formação dos professores. Tanto que as representantes de Caculé, Caetitê, Ibiassucê, Igaporã, Lagoa Real, Licínio de Almeida, Palmas de Monte Alto, Matina e Urandi mencionaram a possibilidade de uma intervenção minha nesses municípios, por ser licenciada em música. Houve sugestão para palestras ou oficinas e apresentação de propostas de parcerias, vinculadas à formação dos professores e informações acerca da Lei. Em Ibiassucê, por exemplo, ao final da entrevista, quando perguntei às representantes se gostariam de acrescentar mais alguma informação, elas disseram:

[Representante 1]: Gostaria sim, de fazer o convite a você que, assim que a gente estiver fazendo essas discussões, que você venha fundamentar, que eu tenho certeza que você tem muito mais bagagem e poder de convencimento para estar ajudando, nos ajudando nesse sentido.

[Representante 2]: (Risos) De repente, na próxima jornada pedagógica, né?

[Representante 1]: Pronto, pronto. Já é o momento de estar discutindo...

[Representante 2]: Ou, de repente, numa outra atividade, sei lá, que a gente venha realizar aqui no município. É sempre aceito colaboração, ajuda (risos) (Representantes 1 e 2 de Ibiassucê).

Quem sabe você não vem orientar a implementar essa Lei, né? (Representante de Caculé).

Ok, quando você vier para a região de Guanambi, aí você pode entrar em contato com a gente! (Risos) Dessa mão de obra a gente precisa (Representante 1 de Matina).

Nos municípios de Licínio de Almeida e Urandi, nos quais um “convite” não foi diretamente feito, percebi uma abertura para possíveis parcerias. Em Urandi, por exemplo, o fato de a entrevistada ter dito que, em uma situação de pesquisa, houve, posteriormente, sua intervenção por meio de uma oficina, me fez crer que seria pertinente que eu fizesse o mesmo.

Aqui, eu queria dizer que a Secretaria de Educação está disponível para ouvir tudo a respeito da Lei, para discutir tudo a respeito da Lei e que a gente não tem assim, a gente acredita que não há grandes obstáculos para conseguir implementar a Lei (Representante de Licínio de Almeida).

Na verdade, quando eu fiz a minha monografia, que eu pesquisei lá em Pindaí, depois, nós voltamos lá e fizemos oficinas com os professores lá, como deveria ser conduzido... Nós fomos, colhemos a realidade do que eles estavam vivendo e depois nós voltamos, retornamos para fazer a oficina com eles na escola em que nós fizemos a pesquisa (Representante de Urandi).

Esse posicionamento demonstra a necessidade de maior articulação entre diferentes instâncias e sujeitos, a fim de que haja um suporte maior em relação a cursos de formação de professores no campo da música, além de assessoria para as secretarias de educação. Como é uma necessidade de todos os municípios, uma articulação conjunta para a formação dos professores das escolas municipais da microrregião talvez tenha mais chances de funcionar do que ações isoladas. A importância de ações planejadas e realizadas de modo conjunto esteve presente na fala de uma das representantes de Mortugaba. Ela chamou atenção para as diferenças que existem, especialmente na zona rural, ressaltando a importância dos contextos nos processos de implementação de políticas. Isso remete às particularidades de cada ambiente escolar e às iniciativas locais, que só poderão ser contempladas no planejamento e nas experimentações desse processo através da participação dos sujeitos locais, que são quem conhecem com

propriedade essas realidades.

Eu creio assim, que a gente está caminhando, caminhando. Com certeza, se espera, nós temos que trabalhar, batalhar muito para que se alcance o desejável. Isso não é fácil, porque, quando você trabalha em grupo, em equipe, você sabe que nem todos estão com a mesma visão e se desempenham um papel e querem fazer e é difícil quando se trabalha. Mas nossa equipe é muito unida. Quando eu te falei que a gente, por exemplo, planeja juntos, que colégios estão juntos, as ações são articuladas juntas, a gente tenta buscar da melhor forma possível, conseguir um trabalho, embora que difícil, homogêneo. A gente sabe que não é, porque são comunidades diferentes, regiões diferentes, sede é uma coisa, zona rural é outra. Mas nós vamos tentando trabalhar para que possamos alcançar, quem sabe, um patamar não ótimo, que a gente espera o melhor, mas que a gente, se não chegar lá, a gente fica ali no nivelado pelo menos (Representante 1 de Mortugaba).

Algumas ações de implementação dependem prioritariamente de outras pessoas e instituições. Em Guanambi, por exemplo, o espaço físico foi apontado como uma dificuldade de garantir tempos e espaços para a educação musical nas escolas municipais, no entanto, a ampliação dessa estrutura, fundamentalmente, depende da prefeitura, embora se mostre como um desejo da entrevistada.

Eu tenho um sonho. Um sonho de que nossos alunos possam, todos eles, ter esse contato com a música, com a dança [...]. Mas o meu sonho, agora, é ver as nossas escolas com estrutura, com espaço físico mesmo adequado para garantir. Está lá meu aluno, você quer? Você gosta? Está lá, sua chance é essa. Porque música é uma linguagem universal, mas música, dança, teatro, isso é para quem gosta de verdade (Representante de Guanambi).

Mas, eu acho que não é nada impossível, que é coisa a se pensar, já está sendo pensado pela própria Secretaria, pela própria prefeitura, no sentido de ampliar esses espaços, para garantir que realmente isso aconteça de fato. Saia do plano de curso, que saia do PPP e aconteça de fato, com bastante eficácia (Representante de Guanambi).

O futuro da implementação da Lei nº 11.769/08 na microrregião de Guanambi/BA parece depender de três aspectos centrais: o primeiro deles tem relação com o fluxo de informações e definições acerca da Lei e da inserção da

música nos currículos; o segundo se refere à necessidade de formalizar, através de documentos oficiais, a inserção da música nos currículos escolares; e o terceiro se relaciona com ações de formação de professores para atuarem com o ensino de música.

Revisando a literatura, pude constatar que muitas dificuldades de implementação mencionadas são semelhantes às encontradas na microrregião de Guanambi. Talvez um aspecto que diferencie a microrregião de outros contextos pesquisados, trazidos no capítulo 1 deste trabalho, seja o efetivo interesse demonstrado em relação à temática, o que é evidenciado também pela expressiva de adesão dos municípios a esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi analisar o processo de implementação da Lei nº 11.769/08 nas secretarias municipais de educação da microrregião de Guanambi/BA. Como objetivos específicos busquei examinar os sentidos atribuídos pelas secretarias à Lei nº 11.769/08, analisar políticas, programas, projetos ou ações elaborados em direção à implementação e à avaliação de seus impactos, e identificar os sujeitos envolvidos nesse processo. Para compreender esse processo, busquei um referencial que abarcasse a trajetória de políticas educacionais e elementos para a análise de processos de implementação, tendo sido utilizadas a Abordagem do Ciclo de Políticas e proposições de Lima e D'Ascenzi (2012). Como método, empreguei o estudo de caso incorporado, sendo que as subunidades de análise foram 15 secretarias municipais de educação da microrregião de Guanambi/BA.

Os resultados indicam que, no caso da microrregião de Guanambi/BA, a Lei nº 11.769/08 entrou em vigor em um contexto em que a música já estava presente. Eventos, atividades extracurriculares, atividades vinculadas à rotina escolar, práticas educativas de professores de diferentes áreas e atividades extraescolares realizados nos diferentes municípios evidenciaram que, independentemente da Lei, estudantes das escolas municipais vivenciavam práticas musicais no contexto escolar. Apesar dessas situações proporcionarem vivências musicais diversas, as mesmas não substituem a necessidade de instituição de tempos e espaços para o ensino de música nos currículos escolares dos municípios pesquisados.

Constatarei que a Lei era conhecida em 14 dos 15 municípios pesquisados. Apenas em um município, a representante tomou conhecimento da Lei a partir desta pesquisa. O conhecimento da lei entre as representantes das secretarias municipais aconteceu principalmente através das atribuições de seus cargos e em atividades cotidianas, como conversas entre profissionais da educação, informações de mídia televisiva e internet, além de outras situações, como as

experiências das representantes como estudantes de graduação ou professoras de ensino superior. A Lei, portanto, vinha sendo discutida também em outros espaços, além das próprias secretarias. Entretanto, a maior parte das representantes explicitou que o conhecimento acerca da Lei é superficial, carecendo de maiores informações e esclarecimentos. Poucos foram os municípios que promoveram debates relacionados à Lei e sua implementação de modo mais abrangente, envolvendo, por exemplo, coordenadores das escolas, suas equipes diretivas e professores. As falas de algumas representantes sugerem que a Lei não é amplamente conhecida no interior das escolas municipais.

Apesar disso, as impressões acerca da Lei, de modo geral, são positivas, já que as representantes têm uma visão também positiva sobre o potencial da música na escola. Ao interpretarem como o texto da Lei poderia ser traduzido em ações no contexto da prática, as representantes das secretarias relataram diversas contribuições da música para o ambiente escolar e para o processo educativo que se desenvolve nesses contextos. Mencionaram justificativas diversas para a presença da música nas escolas, como acalmar os alunos e contribuir para a melhoria da indisciplina, promover motivação, tornar a escola mais atrativa, propiciar uma aprendizagem mais significativa, desenvolver habilidades e talentos, otimizar a aprendizagem de diversos conteúdos, especialmente vinculados à leitura e escrita, entre outras.

Entretanto, aspectos negativos também foram ressaltados no tocante à implementação da Lei, entre eles, a falta de informações oficiais advindas de órgãos governamentais a respeito da mesma. Muitas dúvidas surgiram em relação ao processo de implementação da Lei, perpassando a obrigatoriedade da presença da música nas escolas, maneiras de inseri-la nos currículos, a definição do profissional responsável pelas aulas de música e os recursos necessários para desenvolvê-las. O problema da formação e da escassez de professores, as condições de implementação dos municípios e a falta de participação de pessoas vinculadas às escolas na elaboração da Lei também foram mencionados.

As múltiplas formas de atribuir sentidos à Lei nº 11.769/08 têm a ver com o fato de ela não ser clara o suficiente, nem autoaplicável. Do modo como se apresenta, o texto da Lei não explicita como sua implementação deve ocorrer. Por esse motivo, não há consenso no que se refere à maneira de inserir a música nos currículos das escolas municipais da microrregião. As entrevistadas trouxeram informações que sinalizam possibilidades de inserir a música nos currículos, especialmente através de termos normativos, como propostas pedagógicas e matrizes curriculares. Descreveram diversos formatos de inserção, seja nas aulas de arte, em projetos, aliada a outros conteúdos, de modo interdisciplinar; como disciplina específica e por meio de atividades extracurriculares.

Também foram diversas as finalidades atribuídas ao ensino de música nas escolas. Desenvolvimento de talentos, ampliação de repertório, desenvolvimento de senso crítico em relação às produções midiáticas, valorização da cultura musical local e nacional, auxílio na aprendizagem de outros conteúdos são exemplos de finalidades e objetivos elencados por algumas das representantes entrevistadas. Apesar de apresentarem possibilidades, a definição acerca dos objetivos do ensino de música nas escolas se apresentou flexível, uma vez que as representantes indicaram como sendo importante a participação de profissionais da área e dos demais sujeitos escolares na construção dessas definições. Essas possibilidades, entretanto, são limitadas pelas condições de implementação dos contextos, que interferem diretamente naquilo que as secretarias podem realizar. As condições, especialmente em relação aos recursos humanos, acabam interferindo tanto no entendimento das representantes sobre como deveria ocorrer a implementação da Lei quanto nas ações que conseguem colocar em prática. A tradução do texto político é moldada pelas interpretações dos envolvidos, mas também pelas condições e possibilidades dos contextos, já que a realidade pode limitar o escopo das ações dos implementadores.

O planejamento da implementação encontra-se em diferentes fases em cada um dos municípios. A sistematização do plano não foi feita por meio de registros formais. As primeiras decisões acerca do processo de implementação da

Lei se deram a partir de discussões no âmbito das secretarias de educação, envolvendo especialmente as coordenações pedagógicas das escolas. Em alguns municípios, ocorreu em momentos informais e, em outros, em reuniões e encontros para tratar desse e de outros assuntos concernentes à educação nos municípios.

No âmbito dessas discussões, emergiram estratégias de implementação e algumas experimentações. Um projeto piloto que promoveu aulas de música, a inserção da música em documentos normativos, a inclusão de momentos em que a temática foi trabalhada em diversas disciplinas, especialmente nas aulas de arte, são exemplos de iniciativas que evidenciam movimentações em direção à implementação da Lei em municípios da microrregião. Também ocorreram ações de formação de professores, a maioria delas em oficinas nas jornadas pedagógicas anuais das redes de ensino.

Em seis secretarias nenhuma discussão acerca da implementação havia ocorrido, nem mesmo por meio de conversas informais. O principal motivo apresentado pelas representantes para essa ausência de discussão foram as diversas demandas existentes nas secretarias de educação e as cobranças em relação às mesmas. A ausência de ações de implementação, contudo, não exclui a presença da música nesses contextos, pois ela está inserida em muitas práticas educativas desenvolvidas nas escolas.

Dificuldades no processo de implementação da Lei foram mencionadas por representantes de 14 municípios. A principal delas é a falta de profissionais que possam assumir as aulas de música, seja o licenciado na área, seja o professor com formação musical. Além disso, foram mencionadas a escassez de professores que possam ministrar cursos de formação àqueles que já atuam nas redes, a falta de estrutura física adequada e a dificuldade de abertura de concursos públicos em função da escassez de professores formados na área de música na região. Outros fatores mencionados foram a falta de apoio para a formação dos professores, a ausência de orientação para as secretarias em relação à Lei, principalmente por parte do governo federal, e a ausência de cursos

de licenciatura em música nas instituições de ensino superior da região ou distância deles. Foi dito, ainda, que propostas de capacitação de curta duração podem não ser suficientes para formar professores para atuar com o ensino de música, podendo não impactar as práticas de professores que já atuam nas escolas. A aquisição de recursos materiais, especialmente instrumentos musicais, não foi vista como uma grande dificuldade.

Algumas das dificuldades mencionadas são entendidas pelas próprias representantes como não exclusivas da microrregião em estudo, especialmente a escassez de professores licenciados em música. Esse e outros fatores envolvidos no processo de implementação, apesar de terem sido evidenciados a partir do contexto estudado, podem encontrar eco em diferentes regiões do país.

Em função das dificuldades identificadas, as representantes elencaram propostas que poderiam otimizar o processo de implementação, como a criação de curso de licenciatura na área, na microrregião; o estabelecimento de parcerias diversas, especialmente para a formação de professores; e maior aproximação entre os profissionais da área de música/educação musical, as secretarias e as escolas, o que incluiu minha participação na divulgação de informações acerca da Lei e/ou ações de implementação nos municípios, como palestras e cursos. Pude perceber, também, o desejo de que haja envolvimento de múltiplos sujeitos para a implementação da Lei, como professores das escolas municipais, profissionais da área de música/educação musical, universidades, empresas da região, instâncias governamentais e diferentes setores da sociedade, de modo a fazer com que a implementação ocorra visando a contribuir com a formação dos alunos, e não apenas para preencher tempos e espaços escolares. As propostas que as entrevistadas apresentaram sinalizam que múltiplas ações e em variadas frentes precisam ser planejadas e realizadas para que a implementação ocorra em todas as escolas municipais da microrregião. Também vale mencionar a importância da continuidade de ações para que se consiga dar conta da demanda da microrregião.

Entre o que se espera que aconteça futuramente, foram apontados alguns

caminhos, como: iniciar ou dar continuidade às discussões acerca da Lei e das possíveis maneiras de implementá-la; construir coletivamente documentos normativos nos quais esteja presente a obrigatoriedade da inserção da música nos currículos, como projetos político-pedagógicos, propostas, diretrizes e matrizes curriculares; e investir na formação dos professores para atuarem com o ensino de música.

A autonomia das diferentes instâncias envolvidas, bem como os recursos disponíveis, faz com que, em cada escola, a implementação ocorra de uma maneira específica e sejam distintos os modos pelos quais as secretarias orientam ou conduzem a implementação. Foi evidenciado que quanto mais haja proposições das secretarias, mais ações de implementação se desenvolvem nas escolas. Isso sugere que, assim como as secretarias esperam determinações superiores, as escolas esperam o mesmo das secretarias para que possam agir nesse sentido. No entanto, as ações também dependem da visão de mundo dos indivíduos que estão nas escolas, de seu envolvimento ou familiaridade com a música e ainda das cobranças e acompanhamento em relação ao que deve/pode ser feito ou está sendo feito.

A Lei foi feita para um contexto (as escolas de educação básica) já constituído, marcado por demandas crescentes. Cabe aos implementadores adequarem a inserção da música dentro desse espaço que não é vazio, e disso decorrem algumas das dificuldades encontradas na implementação. O desencadeamento de ações nesse sentido requer a definição de estratégias específicas, considerando possibilidades e recursos de cada contexto educativo. Daí a complexidade do processo de implementação.

As representantes citaram com propriedade aspectos concernentes à implementação da Lei. Isso sugere que, apesar de terem feito referência à ausência de orientações, essas profissionais trazem possíveis estratégias de implementação. Talvez não necessitem, tanto como imaginam, de determinações externas, pois conhecem o funcionamento das escolas, sabem das possibilidades e dos recursos de que dispõem para concretizar a implementação e, ainda,

conhecem a história e o contexto das escolas da microrregião. As representantes apresentaram maneiras de tornar viável a implementação, principalmente partindo de ações coletivas, que abarquem a comunidade escolar e as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos com a educação municipal. Isso reforça a ideia de que a implementação precisa ser pensada e feita com essas pessoas, e não de maneira imposta, “de cima para baixo”.

Ao fornecer dados sobre o processo de implementação da Lei nº 11.769/08 no âmbito das secretarias municipais de educação da microrregião de Guanambi/BA, os resultados deste trabalho poderão subsidiar ou fomentar ações futuras para a concretização do ensino de música nesse contexto. As dificuldades identificadas, assim como as possibilidades apresentadas pelas entrevistadas poderão, ainda, apoiar a reflexão e a definição de estratégias e procedimentos de implementação da Lei em outros contextos educativos no país, contribuindo, assim, para o fortalecimento do ensino de música nas escolas de educação básica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Educação Básica: campo de atuação profissional em música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008, s/p.

ADEODATO, Ademir; CARVALHO, Ronaldo Roela de. Políticas públicas e educação musical: possíveis convergências e articulações. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 7 E FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1. 2011, Montes Claros. **Anais...** Montes Claros, 2011, p-284-292.

ADEODATO, Ademir; LIMA, Alba J. S. Projeto Vitória Musical: Caminhos para a implementação curricular do ensino de música na Rede Municipal de Ensino de Vitória, ES. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012 p. 2-12.

ADEODATO, Ademir; LIMA, Alba J. S.; LANGE, Larissa S. Projeto Vitória Musical- caminhos para a implementação curricular do ensino de música na Rede Municipal de Ensino de Vitória (ES). In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010, p. 1979- 1989.

AHMAD, Laila Azize Souto. *A Música no Ensino Fundamental: a Lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/ RS*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011.

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011.

ALVES, Elder Pereira. A formação dos professores de Arte/Música da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 10 E ENCONTRO PERNAMBUCANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1, 2011, Recife. **Anais...** Recife, 2011, p. 15-25.

ANDRAUS, Gisele Crosara. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, 65-73, mar. 2008.

ARAÚJO, Gabriela Da Ros de; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Estratégias para a implementação da Lei 11.769/08: proposta de trabalho conjunto entre unidocentes e professores de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010, p. 983- 992.

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 29-34, mar. 2004.

_____. Políticas Educacionais e música nas escolas públicas de São Paulo (2007-2013): uma análise com base no “Ciclo de Políticas” de Ball e Bowe. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis, 2013, p. 1973-1987

BAHIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Festival Anual da Canção Estudantil – FACE.** Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/face>. Acesso: 02 nov. 2014.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (ORGs). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

_____. Education reform: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARBOSA, Neide dos Santos, SANTOS, Noelma de Oliveira. A música está na Escola! Tapem os ouvidos. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 11, 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2012, p. 185- 192

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, ano CXLV, n. 159, de 19 ago. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n.248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833- 27.841.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. Parecer CNE/CEB nº 12 de 4 de dezembro de 2013. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF. 2013. 10p

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre e Mais Educação. Ministério da Educação. Brasília DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm
Acesso: 02 nov. 2014.

_____. Manual Operacional de Educação Integral. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF, 2014, 71p.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF, 2007. 5p.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Relatório de Gestão 2009-2013: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2013.

BRAGA, Paulo David Amorim. Música na Escola: uma experiência de formação inicial e continuada. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011, p. 1476-1484.

BRITO, André Luis Corrêa. O mapa do ensino de música nas Secretarias Municipais de Educação da microrregião de Blumenau. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16. 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau, 2014, s/p. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/schedConf/presentations Acesso 20 fev. 2015.

BRITO, André L. C. de, SCHOEDER, Edson. O ensino de Música na Educação Básica: Um mapeamento da microrregião de Blumenau. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis, 2013, p. 1593-1604

CARMELO, Karen Caroline Borges. O ensino de música na Rede Municipal de Educação de Maringá: o currículo e a assessoria de Arte. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16. 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau, 2014, s/p. Disponível em:

http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/schedConf/presentations Acesso 20 fev. 2015.

CARVALHO, Ronaldo R., ADEODATO, Ademir. O ensino de música na educação básica: refletindo sobre as múltiplas formações do educador musical da sociedade contemporânea. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 8 E SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL IA- UNESP, 4, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012, p. 877- 885.

CARVALHO, Valéria L. de; MENDES, Jean J. F. Ações para o desenvolvimento da educação musical no Rio Grande do Norte. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010, p. 382-390.

DANNA, Anélita Dayana Nunez; SCHAMBECK, Regia Finck. Fórum de Educação Musical: repercussões na implantação da música na educação básica em Santa Catarina. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 15, 2012, Montenegro. **Anais...** Montenegro, 2012, p. 229- 234.

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da lei 11.769/2008. **Revista Música em Perspectiva**. v. 2, n.1, p. 110-134, mar. 2009, Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/view/20040/13246> Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. **Revista Música Hodie**, v. 5, n. 5, p.65-89, 2005.

DEL-BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane; DINIZ, Lélia Negrini; HIRSCH, Isabel. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 16, 2006, BRASÍLIA. **Anais...** Brasília, 2006, p. 113- 118.

DUARTE, Katia, HARTMANN, Ernesto. A implantação da música na rede de São Mateus- ES: relato de descobertas e fundamentos teóricos. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 8 E SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL IA-UNESP, 4, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012, p. 555-565.

ERTEL, Daniele I., WOLFFENBÜTTEL, Cristina R. A educação musical nas escolas do Rio Grande do Sul: Uma Investigação em Escolas Públicas de Educação Básica. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis, 2013, p. 73-88.

FAÇANHA, Tainá Maria Magalhães. A implementação da Lei nº 11.769/2008: uma

análise em quatro estabelecimentos da Segunda Unidade SEDUC na Escola, em Belém-Pa. In: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM, 8. 2014, Rio Branco. **Anais...** Rio Branco, 2014, s/p. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_norte/regional_norte/paper/view/843 Acesso 21 fev. 2015.

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

FIGUEIRÔA, Arthur de S.; MONTEIRO, Dielton P. M.; ABREU, Delmary V. de. Mapeamento dos professores de música que atuam nas escolas de educação básica das cidades de Brasília e Cruzeiro/DF. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 13. 2014, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2014, s/p. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_coeste/regional_coeste/paper/view/783/95 Acesso em 11 mar. 2015.

FLACH, Josué Tales, WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A Obrigatoriedade do Ensino de Música nas escolas: uma investigação sobre os desdobramentos da Lei nº 11.769/2008 em Secretarias Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis, 2013, p. 317-326.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HARDER, Rejane; et al. Panorama do ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Aracajú, Sergipe. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010, p 1763-1775.

HIRSCH, Isabel B. **Música nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio**: Um *survey* com professores de Arte/Música de Escolas Estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão Regional**: aplicabilidade. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm Acesso em 22 nov. 2013.

_____. **Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.

Diretoria de Geociências- DGC. Departamento de Geografia- DEGED. Rio de Janeiro, 1990. 135p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009. 63 p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas. In: ENAPEGS - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM GESTÃO SOCIAL, 6, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. p. 1-16. Disponível em: <http://anaisenapegs.com.br/2012/dmdocuments/19.pdf> Acesso em 13 de junho de 2013.

_____. Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101 – 110, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a06v21n48.pdf> Acesso jun. 2014

LOPARDO, Carla Eugenia. A inserção da música na escola: Um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre. Tese de Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014, 289 p.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em 05 jun. 2013

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303 - 318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em 3 out. 2014.

MARQUES, Marila Cristine Sales. O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: Uma pesquisa nas escolas particulares da Rede de Ensino Fundamental de Salvador. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

MENDES, Jean J. F.; CARVALHO, Valéria L. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/ RN. **Revista**

da **ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 118-130, 2012.

MENDES, Jean J. F; SILVA, Valéria C. da. Projetos articulados para a implementação da Lei 11. 769/08 e desenvolvimento do ensino e aprendizagem de música em Natal- RN. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18 E SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL,15, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina, 2009. p 1386-1392.

NÁDER, Alexandre M., RIBEIRO, Carlos A.S., ALVES, Elder P., ARAÚJO, José M.de M. A caracterização do ensino de música nas escolas de Mossoró-RN: uma análise inicial. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis, 2013, p.39-48

PARIZZI, Betânia; et al. Projeto Integrado CMI/UFMG- Música na Escola regular. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19. 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2010, p. 1943- 1952.

PENNA, Maura. Práticas Educativas Musicais no Programa Mais Educação: algumas reflexões. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis, 2013, p. 2032-2045

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.16, p.49-56, 2007.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, 19-28, mar. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, 7-16, set. 2004b.

_____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.9, p. 71-79, 2003.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, 2002.

QUEIROZ, Luis R. S. Música na escola: definições da LDB 9.394/1996 a partir da Lei 11.769/2008. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 7 E FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1. 2011, Montes Claros. **Anais...** Montes Claros, 2011, p. 238- 247.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; PENNA, Maura. Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de música. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 37, n. 1, 91-106, jan/abr de 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/3662/2713> acesso em: 20 de jun. 2013.

RADICETTI PEREIRA, Luis Felipe. *Um Movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. 450 p.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.30, p. 91-102, jan/jun. 2013.

REZENDE, C. O. G., SANTOS, F. L. dos, OLIVEIRA, K. S. de, OLIVEIRA, N. V de. Implementação da Lei 11.769/2008: construção de uma proposta de formação inicial e continuada para professores da rede pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da Educação Musical. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 8 E SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL IA- UNESP, 4, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012, p. 134-140.

SANTOS, Samuel Cintra. Música no contexto das escolas públicas municipais de Barueri, SP: campo empírico de pesquisa em andamento. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis, 2013, p. 1458-1470

SANTOS, Priscila F. de O., FIGUEIREDO, Sérgio L. F de. A formação do professor de música em nível superior e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis, 2013, p.144-153.

SANTOS, Kadja E. A., OLIVEIRA, Thiago de S., CARVALHO, Mateus T. A. Articulações para a implementação da Lei 11. 769/08 em Aracajú/SE. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 12. 2014, São Luis. **Anais...** São Luis, 2014 s/p. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/732 Acesso em 21 fev. 2015

SANTOS, Gleison C. dos, CARVALHO, Valéria L. de. “A Lei 11.769/2008 e o

desenvolvimento do ensino e aprendizagem de música no Rio Grande do Norte”: novas perspectivas e avanços. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 12. 2014, São Luis. **Anais...** São Luis, 2014 s/p. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/564 Acesso em 21 fev. 2015

SEBBEN, Egon Eduardo. Artes na Escola: práticas de música na visão dos alunos de 8ª série. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008, s/p.

SILVA, Alessandra Nunes de Castro. A situação da Música em duas escolas Públicas de Goiânia e a Lei nº 11.769/08. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012, 119 p.

SILVA, Fabrício Hofman da. Implementação do ensino de música em redes públicas de ensino: um estudo na rede municipal de Vitória/ES. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 9. 2014, Vitória. **Anais...** Vitória, 2014, s/p. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sudeste/regional_sudeste/paper/view/894 Acesso em 21 fev. 2015.

SOBREIRA, S. A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.26, p.121-127, 2012.

_____. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, p.45-52, set. 2008.

SOMBRA, Daniel do Nascimento. Trilhando os caminhos do ensino público de música em Caucaia (CE). In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 11, 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2012, p. 355- 359.

SOUZA, Jusamara. et al. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos, Porto Alegre, v. 6, p. 3-130, 2002.

SOUZA, Jusamara et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, p. 84-94, mar. 2010.

SOUZA, Jusamara. (ORG). **Música na Escola:** Propostas para a implementação da lei nº 11.769/08 na Rede de Ensino de Gramado, RS. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2011a.

_____. A experiência da Abem na coordenação do Grupo Técnico Música na Escola. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 19, n. 25, p. 153-159, 2011b.

SCHWAN, Ivan Carlos, CERVELIN, Diego Zanatta. Implementação do Ensino de Música na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS: Pensando Propostas de Educação Musical. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 9. 2014, Vitória. **Anais...** Vitória, 2014, s/p. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sudeste/regional_sudeste/paper/view/897 Acesso em 21 fev. 2015.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Conselhos Municipais de Educação: Autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de pesquisa**. V. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123> Acesso em 03 abr. 2015.

VASCONCELOS, Helena V. G, SCHAMBECK, Regina F. A música como conteúdo obrigatório: um estudo sobre a repercussão da Lei 11.769 no estado de Santa Catarina. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16. 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau, 2014, s/p. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/schedConf/presentations Acesso 20 fev. 2015.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v.30 n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996.

VIEGAS, Maria A. de R, CAMARANO, Carlos E. A. Mapeamento do ensino musical nas escolas regulares da 34ª Superintendência de ensino de São João del-Rei: um survey sobre a presença da música na escola e suas práticas pedagógicas. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 8 E SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL IA- UNESP, 4, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012, p. 661- 669.

XAVIER, Claudia Maria Azevedo. O ensino de Música na educação básica das escolas da rede pública municipal de Mossoró-RN: Formação docente e estratégias de ensino. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 11, 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2012, p. 308- 314.

WERLE, Flávia O. C; THUM, Adriane B; ANDRADE, Alenis C. O Sistema Municipal de Ensino e suas implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 24, n. 1, p. 79-109, jan./abr. 2008.

WESTERMANN, Bruno; et al. Ensino de música na cidade de Feira de Santana/BA: levantamento inicial nas escolas da Rede Estadual. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis, 2013, p.976-986.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel. O ensino de música no Rio Grande do Sul: investigando escolas públicas do estado. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. p. 1675- 1683.

_____. Configurações da Educação Musical em escolas públicas estaduais no Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 15, 2012, Montenegro. **Anais...** Montenegro, 2012, p. 217- 223.

_____. A música nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16. 2014a, Blumenau. **Anais...** Blumenau, 2014a, s/p. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/schedConf/presentations Acesso 20 fev. 2015.

_____. A inserção da música em escolas públicas dos municípios do Vale do Caí. **Revista da Fundarte**. A. 14, n. 27, p. 100 - 117, jan./jun. 2014b. Disponível em <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/55/140> Acesso 08 abr. 2015

WOLFFENBÜTTEL, Cristina R., SILVA, Patrick da C. O ensino de música no litoral do Rio Grande do Sul: uma pesquisa sobre educação musical em escolas públicas municipais. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16. 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau, 2014, s/p. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/schedConf/presentations Acesso 20 fev. 2015.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 73-80, set. 2010.

_____. A inserção da música no Projeto Político Pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. 2009. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009, 291p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001, 202p.

ZORZAL, R. C. Uma Breve Discussão sobre Talento Musical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.12 - n.2, 2012, p. 201-209.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas

APÊNDICE C – Carta de cessão de direitos

APÊNDICE D – Relação de cursos de música do Parfor

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**



Porto Alegre, 05 de maio de 2014.

À
Secretaria Municipal de Educação de Guanambi/BA

Prezado(a) Senhor(a),

Venho solicitar sua autorização para que Cássia Vanessa Oliveira Cotrim, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Música, Área de concentração Educação Musical, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, possa entrevistar representante da Secretaria Municipal de Educação de Guanambi/BA, como parte da coleta de dados de sua dissertação de mestrado.

A dissertação de Cássia, desenvolvida sob minha orientação, tem como objetivo analisar o processo de implementação da Lei nº 11.769/08 nas Secretarias Municipais de Educação da microrregião de Guanambi/BA.

Os dados a serem coletados serão utilizados somente para fins científicos e didáticos (apresentação em eventos científicos e palestras e publicações científicas e didáticas). Garantimos que será preservada a identidade de todos os participantes da pesquisa, por meio do anonimato.

Esperando poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que julgar necessários.

Atenciosamente,

Luciana Marta Del-Ben
Professora orientadora
E-mail: ldelben@gmail.com
Tel.: (51) 9968-4618

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Sobre os (as) entrevistados (as):

- 1 Idade
- 2 Sexo
- 3 Formação
- 4 Cargo
- 5 Há quanto tempo ocupa esse cargo?
- 6 Poderia descrever as funções do cargo que ocupa?

Sobre a Lei nº 11.769/08:

- 7 Conhece a Lei nº 11.769/08?
- 8 Como e quando tomou conhecimento dela?
- 9 O que pensa sobre a Lei?

Sobre as ações da Secretaria:

- 1 Número de escolas municipais.
- 2 A Secretaria realizou/vem realizando alguma ação em direção à implementação da Lei nº 11.769/08?
- 3 O que foi/vem sendo realizado?
- 4 Como foi/tem sido o processo de elaboração e execução dessas ações?
- 5 Quais são os atores envolvidos?
- 6 A quem se destinam essas ações?
- 7 Quais são suas metas e objetivos?
- 8 Há estratégias de acompanhamento?
- 9 Que resultados foram alcançados?
- 10 Quais os recursos materiais e humanos envolvidos?
- 11 Há algum registro ou documentação desse processo?
- 12 Que dificuldades foram/vêm sendo enfrentadas?

- 13 Há aspectos positivos e negativos que gostaria de ressaltar?
- 14 Quais são as perspectivas futuras da Secretaria em relação à implementação da Lei nº 11.769/08 (a curto, médio e longo prazo)?
- 15 Gostaria de acrescentar algo sobre a implementação da Lei nº 11.769/08 no seu município?

APÊNDICE C

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu _____, portadora do RG nº _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos dos registros de áudio e as transcrições da entrevista concedida no dia 15 de maio de 2014, para Cássia Vanessa Oliveira Cotrim, portadora do RG nº 1210941708, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, podendo a mesma ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações em todo e qualquer material referente à sua pesquisa (dissertação, apresentação em eventos, congressos, aulas e palestras, entre outros) desde que seja de natureza acadêmico-científica e esteja vinculada à pesquisa de mestrado, sendo que minha identidade deve ser mantida em sigilo, podendo ser substituída por pseudônimo.

Abdico, dessa forma, dos meus direitos e igualmente dos direitos dos meus descendentes, como também, salvo resguardo qualquer tipo de contestação que por ventura venha a ocorrer. Assim subescrevo o presente documento.

Guanambi, _____ de setembro de 2014

APÊNDICE D

Relação de cursos de música do Parfor

Município e UF	Instituição de Ensino Superior	Curso de Graduação	Modalidade	Tipo de Formação	Turmas ofertadas
Itacoatira (AM)	Universidade do Estado do Amazonas	Artes/ Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Fortaleza (CE)	Universidade Estadual do Ceará	Licenciatura em Música	Presencial	1ª Licenciatura	03
Quixadá (CE)	Universidade Estadual do Ceará	Licenciatura em Música	Presencial	1ª Licenciatura	02
Goiânia (GO)	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	Licenciatura em Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Monção (MA)	Universidade Federal do Maranhão	Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Canarana (MT)	Universidade Federal de Mato Grosso	Música	Presencial	2ª Licenciatura	01
Curitiba (PR)	Universidade Federal do Paraná	Licenciatura em Música Educação Musical	Presencial	2ª Licenciatura	04
Maringá (PR)	Universidade Estadual de Maringá	Música	Presencial	2ª Licenciatura	04
Londrina (PR)	Universidade Estadual de Londrina	Licenciatura em Música	Presencial	2ª Licenciatura	07
Capanema (PA)	Universidade Federal do Pará	Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Oriximiná (PA)	Universidade Federal do Pará	Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Marabá (PA)	Universidade Federal do Pará	Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Castanhal (PA)	Universidade Federal do Pará	Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Vigia (PA)	Universidade do Estado do	Música	Presencial	1ª Licenciatura	01

Moju (PA)	Pará Universidade Federal do Pará	Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Obidos (PA)	Universidade Federal do Pará	Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Portel (PA)	Universidade Federal do Pará	Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Caruaru (PE)	Universidade Federal de Pernambuco	Música	Presencial	2ª Licenciatura	02
Recife (PE)	Universidade Federal de Pernambuco	Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Teresina (PI)	Universidade Federal do Piauí	Música	Presencial	1ª Licenciatura	05
Teresina (PI)	Universidade Federal do Piauí	Música	Presencial	2ª Licenciatura	02
Esperantina (PI)	Universidade Federal do Piauí	Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Esperantina (PI)	Universidade Federal do Piauí	Música	Presencial	2ª Licenciatura	01
Pedro II (PI)	Universidade Federal do Piauí	Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Picos (PI)	Universidade Federal do Piauí	Música	Presencial	1ª Licenciatura	02
Picos (PI)	Universidade Federal do Piauí	Música	Presencial	2ª Licenciatura	01
Bom Jesus (PI)	Universidade Federal do Piauí	Música	Presencial	1ª Licenciatura	02
Floriano (PI)	Universidade Federal do Piauí	Música	Presencial	2ª Licenciatura	01
Parnaíba (PI)	Universidade Federal do Piauí	Música	Presencial	1ª Licenciatura	02
Parnaíba (PI)	Universidade Federal do Piauí	Música	Presencial	2ª Licenciatura	01
Pau dos Ferros (RN)	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Música	Presencial	1ª Licenciatura	01
Acú (RN)	Universidade do Estado do	Música	Presencial	1ª Licenciatura	02

		Rio Grande do Norte				
Montenegro (RS)		Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Licenciatura em Música	Presencial	1 ^a Licenciatura	01
Passo Fundo (RS)	Fundo	Universidade de Passo Fundo	Licenciatura em Música	Presencial	1 ^a Licenciatura	01
Porto Alegre (RS)	Alegre	Centro Universitário Metodista	Música	Presencial	1 ^a Licenciatura	01
Rio de Janeiro (RJ)	Janeiro	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Licenciatura em Música	Presencial	1 ^a Licenciatura	02
Porto Velho (RO)	Velho	Fundação Universidade Federal de Rondônia	Licenciatura em Música	Presencial	2 ^a Licenciatura	01
Guajará-Mirim (RO)		Fundação Universidade Federal de Rondônia	Licenciatura em Artes Música	Presencial	1 ^a Licenciatura	01
Ji-Paraná (RO)		Fundação Universidade Federal de Rondônia	Licenciatura em Artes Música	Presencial	2 ^a Licenciatura	01
Blumenau (SC)		Universidade Regional de Blumenau	Música	Presencial	1 ^a Licenciatura	01
Sorocaba (SP)		Universidade de Sorocaba	Licenciatura em Música	Presencial	1 ^a Licenciatura	02
Piracicaba (SP)		Universidade Metodista de Piracicaba	Música	Presencial	1 ^a Licenciatura	02
Santos (SP)		Universidade Católica de Santos	Música	Presencial	2 ^a Licenciatura	01
Tocantinópolis (TO)		Fundação Universidade Federal do Tocantins	Educação do Campo- Linguagens e Códigos (Artes e Música)	Presencial	2 ^a Licenciatura	01