Unimontes
Universidade Estadual de Montes Claros

Entre o dito e o feito: os documentos norteadores e o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros-MG

Tatiane Rocha Matos

Mestrado em Educação

Montes Claros / MG
2025

PPGE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Estadual de Montes Claros

Centro de Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Entre o dito e o feito: os documentos norteadores e o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros-MG

Tatiane Rocha Matos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, Diversidade e Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Raiana Maciel do Carmo

Montes Claros / MG

2025

A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Matos, Tatiane Rocha Matos

M433e Entre o dito e o feito [manuscrito]: os documentos norteadores e o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros - MG / Tatiane Rocha Matos – Montes Claros (MG), 2025.

200f. : il.

Bibliografia: f. 181-190.

Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE, 2025

Orientadora: Profa. Dra. Raiana Maciel do Carmo

1. Currículo. 2. Ensino De Música 3. Educação Infantil – Montes Claros (MG). 4. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). I. Carmo, Raiana Maciel do. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: os documentos norteadores e o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros-MG.

Catalogação Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

Universidade Estadual de Montes Claros

Centro de Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Entre o dito e o feito: os documentos norteadores e o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros-MG

Tatiane Rocha Matos

Dissertação defendida e aprovada em 14 de fevereiro de 2025, pela banca examinadora constituída pelas pesquisadoras e pesquisadores

Profa. Dra. Raiana Maciel do Carmo — Orientadora
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Zilmar Gonçalves Santos
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG pela bolsa concedida.

Para Amora e todas as crianças.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela dádiva da inteligência.
Aos meus pais, por me darem a vida e por me oportunizar a chance de estudar.
À minha filha, Amora, pela paciência e por ser a melhor pessoa do mundo.
À minha orientadora, Raiana, pelo olhar atento e pelas orientações cheias de afeto.
À professora Viviane Brandão, pela doçura e por oferecer um olhar externo cuidadoso sobre a minha escrita.
Ao professor Marcus Medeiros, por compor a minha banca de qualificação e defesa.
À professora Zilmar Gonçalves, também por integrar a minha banca de qualificação e defesa.
Agradeço o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimontes.
Agradeço aos/às professores/as licenciados em música que se disponibilizaram a participar da pesquisa.
Aos meus amigos, pelo apoio incondicional.
Por fim, e não menos importante, agradeço a mim mesma, por ter sido disciplinada e por avançar na caminhada de me tornar uma referência para o ensino de música na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil.

Nossos sonhos merecem a nossa disciplina…

MATOS, Tatiane Rocha. *Entre o dito e o feito:* os documentos norteadores e o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros–MG. 2023. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros–MG. Brasil.

RESUMO

A pesquisa que resultou nesta dissertação teve como foco as políticas públicas educacionais, em específico as políticas curriculares voltadas para o ensino de música na Educação Infantil sob a perspectiva de dois documentos norteadores: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Montes Claros-MG. Nessa perspectiva, o objetivo geral foi analisar a concepção dos (as) professores (as) especialistas em Arte, que possuíam formação em música dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) do município de Montes Claros-MG sobre os documentos norteadores do ensino de Arte/Música e compreender em que medida esses documentos orientavam a organização do seu trabalho docente. O referencial teórico abordou os seguintes eixos temáticos: Políticas Públicas Educacionais, Educação Infantil e Ensino de Música na Educação Básica. A pesquisa fundamentou-se, principalmente, na Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Bowe (1992,1994) que forneceu elementos para a análise da política. A metodologia contemplou uma abordagem qualitativa com caráter exploratório e o universo da pesquisa foi constituído por seis professores (as) de Arte com formação em Música. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: a pesquisa bibliográfica em temas relacionados às políticas públicas educacionais e curriculares para a Educação Infantil, o currículo, e o ensino de música na Educação Básica. A pesquisa documental corresponde às legislações brasileiras no âmbito da Educação Infantil, aos documentos norteadores de currículo para a Educação Infantil, principalmente a BNCC e a Proposta Curricular de Montes Claros-MG. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores (as) que constituíram o universo desta investigação. Como parte dos resultados obtidos, destaca-se que os/as professores/as tiveram uma boa concepção dos documentos norteadores, demonstrando uma visão mais crítica em relação à Proposta Curricular do que à BNCC. Ficou evidente que esses documentos orientam o trabalho docente desde a elaboração dos planejamentos até suas práticas pedagógicas. Assim, os professores conseguem mobilizar conhecimentos musicais para além do que está previsto nos documentos norteadores, embora ainda seja perceptível uma grande articulação dos conteúdos musicais com os conteúdos estabelecidos por esses referenciais. Ainda existem muitos desafios em relação à interpretação e tradução da política curricular. Conclui-se, portanto, a necessidade de que a área da Música consolide um pensamento curricular direcionado à Educação Básica, considerando o impacto exercido pelos documentos norteadores na prática docente.

Palavras-chave: Currículo. Ensino De Música. Educação Infantil. BNCC.

MATOS, Tatiane Rocha Matos. *Entre o dito e o feito*: os documentos norteadores e o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros-MG. 2025. 200f. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

ABSTRACT

The research that resulted in this dissertation focused on educational public policies, specifically curriculum policies related to music education in Early Childhood Education, based on two guiding documents: the Common National Curriculum Base (BNCC) and the Curriculum Proposal for Early Childhood Education of the municipality of Montes Claros-MG. In this context, the main objective was to analyze the conception of Art specialist teachers with a background in music from the Municipal Centers for Early Childhood Education (CEMEIs) in Montes Claros-MG regarding the guiding documents for Art/Music education and to understand to what extent these documents influenced the organization of their teaching practices. The theoretical framework addressed the following thematic axes: Educational Public Policies, Early Childhood Education, and Music Education in Basic Education. The research was mainly based on Stephen Ball and Bowe's Policy Cycle Approach (1992, 1994), which provided elements for policy analysis. The methodology adopted a qualitative approach with an exploratory character, and the research universe consisted of six Art teachers with a background in Music. The methodological procedures included a bibliographic review on topics related to educational and curriculum public policies for Early Childhood Education, curriculum, and music education in Basic Education. The documentary research covered Brazilian legislation on Early Childhood Education and curriculum guiding documents, particularly the BNCC and the Curriculum Proposal of Montes Claros-MG. As a data collection instrument, semi-structured interviews were conducted with the teachers who comprised the research universe. Among the results obtained, it was highlighted that the teachers had a good understanding of the guiding documents, demonstrating a more critical view of the Curriculum Proposal than the BNCC. It became evident that these documents guide teaching work, from lesson planning to pedagogical practices. Thus, teachers are able to mobilize musical knowledge beyond what is outlined in the guiding documents, although there is still a strong articulation of musical content with the topics established by these references. Many challenges remain regarding the interpretation and translation of curriculum policy. It is concluded, therefore, that the field of Music needs to consolidate a curriculum-oriented perspective for Basic Education, considering the impact that guiding documents have on teaching practices.

Keywords: Curriculum. Music Education. Early Childhood Education. BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – Campo de experiência "Traços, Sons, Cores e Formas" 92

Figura 2: Documentos norteadores da Educação em Montes Claros-MG 112

Figura 3: Organização curricular da Educação Infantil em Montes Claros-MG 116

Figura 4: Proposta Curricular 2020 – primeira versão 120

Figura 5: A Arte na segunda versão da Proposta Curricular para a Educação Infantil de Montes Claros – versão 2023 122

Figura 6: Planejamento semanal – Maternal I 159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Campos de experiência na BNCC 52

Quadro 2: Professores/as participantes da pesquisa 65

Quadro 3: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: "Traços, Sons, Cores e Formas" – bebês 93

Quadro 4: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: "Traços, Sons, Cores e Formas" – crianças bem pequenas 95

Quadro 5: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: "Traços, Sons, Cores e Formas" – crianças pequenas 96

Quadro 6: Relação de trabalhos selecionados 102

Quadro 7: Traços, Sons, Foras e Cores – objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Maternal I 124

Quadro 8: Traços, Sons, Foras e Cores – objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Maternal 2..... 126

Quadro 9: Traços, Sons, Foras e Cores – objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Período I 129

Quadro 10: Traços, Sons, Foras e Cores – objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o 2º. Período 131

Quadro 11: Professores participantes da pesquisa 140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formação acadêmica dos professores de Arte na Rede Municipal de Ensino de Montes Claros 138

SUMÁRIO

Introdução..... 17

Notas Subliminares 17

Construindo fenômeno de pesquisa 19

Apresentação da pesquisa 20

Capítulo 1: Conexões entre Políticas Públicas Educacionais e Políticas Curriculares para a primeira infância..... 26

1.1 Definindo política educacional, política curricular e currículo..... 27

1.2 Referencial teórico-metodológico para análise da política curricular: o ciclo de políticas de Sthepen Ball e Richard Bowe 32

1.2.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe..... 32

1.3 Trajetórias das políticas curriculares no Brasil 37

1.4 Da política pública educacional à política curricular: o direito da primeira infância à educação escolar 39

1.5 O contexto de infuência da BNCC: marcos fundamentais e processo de formulação 45

1.6 A BNCC para a Educação Infantil 49

Capítulo 2: Metodologia 57

2.1 Abordagem e caráter da pesquisa 57

2.2 S Caracterizando o Contexto da Prática: a Educação Infantil na cidade de Montes claros - MG 58

2.2.1 Breve histórico da Educação Infantil em Montes Claros 58

2.2.2 Formação Docente e a Presença de Professores/as de Artes na Educação Infantil em Montes Claros 60

2.3 Procedimentos da pesquisa 62

2.3.1 Pesquisa bibliográfica 62

2.3.2 Pesquisa documental 63

2.3.3 Pesquisa de levantamento 64

2.4 Universo da Pesquisa 65

2.5 Instrumentos de coleta de dados 65

2.6 Procedimentos de organização e análise dos dados 66
2.7 Procedimentos éticos 67

Capítulo 3: O que é dito sobre o ensino de Música na BNCC 68
3.1 Trajetória das política curriculares para o ensino de música na Educação Básica .. 68
3.2 O ensino de música e o componente curricular Arte 82
3.3 A música na BNCC para a Educação Infantil 88
3.3.1 Análise dos Objetivos de Aprendizagem para a Música na Educação Infantil: conhecimento em disputa 92
3.4 Revisão de Literatura: BNCC e ensino de música na Educação Infantil 100
3.4.1 Dimensões teóricas acerca da BNCC e o ensino de música: reflexões sobre a política curricular 104
3.4.2 Dimensões da prática pedagógica: a BNCC e suas implicações no ensino de música na escola 105

Capítulo 4: O que é feito nas escolas sob a perspectiva dos documentos: o ensino de música nos CEMEIs de Montes Claros frente à Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Montes Claros – MG 110
4.1 A organização do trabalho pedagógico nos CEMEIs de Montes Claros – MG 111
4.2 Entre a Política Curricular e o Currículo Prescrito: Interpretações da BNCC no Contexto da Prática 118
4.3 O ensino de música na Proposta Curricular do município de Montes Claros 123
4.3.1 Traços, sons, cores e formas: Maternal 1 124
4.3.2 Traços, sons, cores e formas: Maternal 2 126
4.3.3 Traços, sons, cores e formas: 1º Período 129
4.3.4 Traços, sons, cores e formas: 2º Período 131

Capítulo 5: O que é feito nas escolas: concepções, planejamento e práxis dos/as professores/as sob a perspectiva dos documentos norteadores 136
5.1 A presença do professor de arte com formação em Música na Educação Infantil de Montes Claros – MG 136
5.2 Concepções dos professores sobre a BNCC 142
5.3 Concepções dos professores sobre a Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Montes Clatos – Versão 2023 149
5.4 O currículo apresentado aos professores: processos e percepções 155

5.5 O currículo modelado pelos professores: imposições curriculares e o planejamento docente 157

5.6 O trabaçho docente frente à BNCC e à Proposta Curricular: a práxis pedagógica .. 163

Considerações 173

Referências 181

Apêndices 191

Apêndice I: Termo de concordância da instituição para participação em pesquisa 191

Apêndice II: Roteiro de Entrevista 194

Anexos 196

Anexo I: Parecer Consubstânciado do CEP 196

INTRODUÇÃO

Resisto continuamente à tentação de escrever naturalmente sobre a infância. E, contudo, a tentação de não atender a esse chamado é igualmente forte.

Kohan, Walter Omar (2010, p. 15)

Notas preliminares

Gostaria de iniciar esta escrita como quem escreve um livro de história infantil. Gostaria de iniciar assim: Era uma vez uma pequena investigadora poetisa que descobriu o mundo da escrita através da leitura e de lá pra cá não se distanciou das palavras jamais. Com o passar dos anos, a pequena investigadora cresceu, e hoje as palavras escritas devem vir acompanhadas de um certo rigor acadêmico.

Dessa forma, e para tal, a pesquisadora que hoje me preparo para ser, não se distancia da pequena investigadora poetisa que um dia fui. E conforme descrito na epígrafe, me sinto incapaz de escrever sobre algo que não seja sobre a infância e para a infância.

Neste sentido, o meu interesse em desenvolver uma pesquisa tendo como universo a Educação Infantil perpassa por uma série de processos que se alternam entre a minha vida pessoal, profissional e educacional, desde a infância. Segundo Exupéry (1943, p. 7), "Todas as pessoas grandes foram um dia crianças. Mas poucas se lembram disso". Por isso contarei um pouco da minha trajetória enquanto investigadora pequena e como me tornei uma investigadora grande.

A minha educação escolar começou aos quatro anos de idade no CEMEI Amiguinhos de Jesus, localizado na cidade de Montes Claros-MG e lembro-me com felicidade dessa época. Nessa escola aprendi a ler com a professora Udilma Porto Soares e fui a primeira da turma a conseguir esse grande feito. No Ensino Fundamental, eu era diferente das crianças ao meu redor, por ter me apaixonado pelo mundo das palavras e dos sons desde cedo. Além disso, amava ler livros, ler partituras, tocar flauta, escrever músicas e poemas.Ao final do Ensino Médio, aos 18 anos de idade, através do Programa de Avaliação Seriada (PAES), foi possível ingressar na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e fazer o curso de licenciatura em Artes com ênfase em Música, sendo que não havia dúvidas sobre o que eu

gostaria de ser. Queria mesmo era ser professora de música.

No terceiro período da minha graduação, através do processo de escrita da monografia, iniciei a minha primeira pesquisa acadêmica. Primeira pesquisa acadêmica, pois, por ter sido uma ótima pesquisadora poetisa ainda criança, já havia feito várias pesquisas do tipo: como é que a luz da geladeira se apaga ao fechar? Como as pessoas dormem? De onde vem a luz dos vagalumes? Tais "problemas de pesquisa" foram se resolvendo com metodologias precisas, de acordo com o meu universo de pesquisa. Descobri como a luz da geladeira se apagava, por exemplo, depois de abrir e fechar a geladeira um milhão de vezes (escondido da minha mãe). Na porta havia um pequeno botão e o contato das duas extremidades da geladeira apertavam-no e fazia com que a luz se apagasse. Foi uma incrível grande descoberta infantil realizada através da pesquisa.

Sempre foi da minha vontade pesquisar a Educação Infantil, mas a pesquisa tomou outro rumo. Dessa forma, o meu trabalho de conclusão de curso foi intitulado "Políticas Públicas para Educação Musical: Um estudo das escolas estaduais no município de Montes Claros-MG", neste processo, pude estender o meu olhar para os diversos campos de pesquisa na área da Educação Musical e vislumbrar a continuação dos meus caminhos como pesquisadora em um mestrado, considerando também o interesse pelo tema das políticas públicas educacionais para o ensino de música.

Na pandemia do Novo Coronavírus -COVID 19, me descobri grávida e a leitura e a música foram o meu apoio. As leituras envolviam os temas: parto, desenvolvimento infantil e a relação destes com a música. Pude acompanhar de perto, desde a vida intrauterina da minha filha, os benefícios da música em seu desenvolvimento. Estava latente em mim as vivências musicais estabelecidas em seio familiar desde o ventre com a minha filha Amora. A cada dia eu via a importância da música na educação das crianças pequenas, tais assuntos viam se transformando novamente em possibilidades de pesquisas. Assim, era do meu interesse inicial pesquisar o ensino de música na Educação Infantil nas redes públicas e privadas de Montes Claros, sendo que o meu objetivo era entender como funcionava o ensino de música no município para essa etapa de ensino, tendo em vista que seria a primeira experiência da Amora no mundo escolar.

Existia em mim, o sonho de fazer o mestrado na área da Educação Musical, no entanto, devido a falta de formação continuada na área da música na cidade, e a improvável possibilidade de estudar fora de Montes Claros, o Programa de Pós Graduação em Educação

oferecido pela Unimontes se mostrava como uma opção considerável e um dilema, pois, eu deveria articular as linhas de pesquisa do programa com o tema do meu interesse de pesquisa: as políticas públicas para o ensino de música e o ensino infantil.

No entanto, este dilema se resolveu com a entrada da minha atual orientadora ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimontes. O tema inicialmente apresentado por mim no projeto de pesquisa se reconfigurou tendo em vista as nossas orientações, as leituras realizadas e a minha experiência como professora especialista de Arte atuando no CEMEI Santa Rafaela e no CEMEI Udilma Porto Soares da cidade de Montes Claros-MG. Neste sentido, a minha atuação como professora de Arte nos Centros Educacionais de Educação Infantil de Montes Claros foi crucial para a pesquisa que foi sendo desenvolvida.

Construindo o fenômeno da pesquisa

Em 2023, iniciei minha jornada como professora de Arte na rede municipal de ensino da cidade de Montes Claros, mais especificamente na Educação Infantil. Essa fase da Educação Básica sempre exerceu um encanto especial em mim. Com uma formação específica em música, deparei-me com o universo amplamente discutido e explorado em congressos, artigos e relatos da área da música: a prática polivalente.

Neste cenário, como professora de Artes, minha responsabilidade consistia em planejar e ministrar as quatro linguagens que compõem o componente curricular Arte: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. A música, devido à minha formação, não representava um desafio, assim como as artes visuais, pelas quais sempre tive afinidade. No entanto, as outras duas linguagens se apresentavam como verdadeiros dilemas. Refletindo sobre essa dinâmica, ministrar todas as quatro linguagens revelava-se uma tarefa complexa, assemelhando-se a um quebra-cabeça durante a elaboração dos planejamentos. Nesse contexto, a Proposta Curricular do município se destacava como uma ferramenta essencial para orientar esses aspectos.

A necessidade de submeter meus planejamentos para correção feita pela supervisora aproximava-me cada vez mais daquele documento, levando-me a observar suas lacunas em relação ao ensino de música. A proposta curricular foi elaborada com base em outro documento fundamental: a Base Nacional Comum Curricular. Eu observava a importância de seguir estritamente o estabelecido por esses dois documentos. No que diz respeito à Educação

Infantil e ao ensino de Artes, as orientações para a elaboração do meu planejamento deveriam abordar exclusivamente o campo de experiência "Traços, Sons, Cores e Formas", e os objetivos ali presentes deveriam ser reproduzidos no meu planejamento exatamente como estavam.

Nesse trajeto, comecei a perceber que essas orientações estavam restringindo minhas práticas, uma vez que os objetivos propostos estavam distantes do potencial que a música exerce no contexto educacional, bem como o que poderia ser desenvolvido por mim como professora. Diante disso, optei por uma abordagem oposta, na qual elaborava previamente minhas atividades a serem realizadas em sala de aula e, posteriormente, me ajustava aos objetivos da proposta. Esse direcionamento é sugerido por França (2020, p. 34) ao considerar "mais produtivo pensar o planejamento partindo das experiências musicais para a matriz, e não na direção contrária". Essa abordagem se revelou mais flexível e alinhada com as necessidades da minha prática pedagógica.

Assim, começaram a surgir as primeiras inquietações a respeito do currículo e políticas curriculares para o ensino de música na Educação Infantil, sendo transformado em um problema de pesquisa, que resultou neste trabalho. Dessa forma, a partir da minha experiência enquanto mãe e professora com formação em música, ministrando as quatro linguagens da Arte na Educação Infantil, tendo como documento norteador para as minhas práticas em sala de aula a BNCC e a Proposta Curricular de Montes Claros, apresento-lhes a seguinte dissertação "Entre o dito e o feito: os documentos norteadores e o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros-MG. Considerando, portanto, que o que é dito sobre a música nos documentos norteadores de currículo para a Educação Infantil do município tem impactos significativos no que é feito no cotidiano escolar.

É importante salientar que este trabalho se inclui na linha de pesquisa "Políticas públicas, diversidade e formação de professores", pois tendo em vista as políticas públicas educacionais, analisa as políticas curriculares, com foco na Educação Infantil e o ensino de música na Educação Básica.

Apresentação da Pesquisa

O ensino de música em todas as etapas da Educação Básica é obrigatório a partir da perspectiva da Lei nº 13.278/2016 a qual estabelece que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular Arte. Como uma forma

de linguagem presente nas escolas, a Música ao longo da trajetória da educação brasileira foi orientada por diferentes documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base, documento norteador de aprendizagens essenciais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, figura como a mais recente política educacional relacionada às mudanças curriculares nas escolas brasileiras (Figueiredo et all., 2022, Pessoa, 2018, Arnhold, 2021). A BNCC constituiu-se como um documento de caráter obrigatório que foi homologado em 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. Em sua estrutura, é definido um conjunto de competências e de habilidades que, em tese, deve nortear a construção de currículos e, consequentemente, a elaboração de propostas curriculares nos âmbitos dos estados e dos municípios brasileiros. Tal política apresenta desdobramentos para o ensino de música devido ao seu caráter obrigatório, suscitando que as áreas da Educação e, especialmente da Educação Musical, reflitam criticamente sobre este documento.

Neste sentido, esta pesquisa se justificou por apreender as determinações de uma política inédita no cenário brasileiro, a qual visa estabelecer uma base curricular obrigatória de caráter nacional, interrogando suas implicações políticas e pedagógicas para a área da Educação Musical. A forma como uma importante política curricular (BNCC) trata a música necessita de maiores reflexões por ter grande influência na prática musical e no planejamento dos professores/as e é essencial para pensarmos sobre as políticas curriculares para a Educação Musical.

Historicamente, a Educação Musical tem debatido questões curriculares, mas apenas recentemente o campo passou a estabelecer um diálogo mais direto com as teorias do currículo. Pensar o currículo de Música na Educação Básica é imprescindível, uma vez que a ausência de um pensamento curricular estruturado para essa etapa de ensino ainda se configura como um desafio para as políticas educacionais no Brasil e para a própria área. Este estudo, portanto, aprofundou-se nas discussões ainda incipientes sobre currículo na Educação Musical. Pesquisas sobre essa temática contribuem para o desenvolvimento de uma tradição curricular na área da Educação Musical, incentivando reflexões sobre a construção de um pensamento curricular voltado para a Educação Básica.

Conforme Minayo (2002, p. 34) “nada pode ser intelectualmente um problema, se não

tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática". Dessa forma, surgiu o seguinte problema de pesquisa: qual a concepção dos(as) professores(as) de Arte, que possuem formação em música, dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) do município de Montes Claros sobre os documentos norteadores do ensino de Arte/Música e em que medida esses documentos orientam a organização do seu trabalho docente?

Tendo em vista o problema de pesquisa, o objetivo geral da pesquisa foi: Analisar a concepção dos (as) professores (as) especialistas em Arte, que possuem formação em música dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) do município de Montes Claros-MG sobre os documentos norteadores do ensino de Arte/Música e compreender em que medida esses documentos orientam a organização do seu trabalho docente.

Para alcançar o objetivo central da pesquisa, os objetivos específicos do estudo foram: Compreender o processo de concepção e de implantação da BNCC no âmbito das políticas públicas educacionais, especialmente das políticas curriculares voltadas para Educação Infantil no Brasil; Analisar o conjunto de diretrizes propostos pela BNCC para o componente curricular Arte, em específico para a linguagem da música na etapa da Educação Infantil, assim como a Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema de Ensino de Montes Claros; Identificar as principais concepções sobre o ensino de música na BNCC e na Proposta Curricular de Montes Claros sob a ótica dos(as) professores(as); Analisar de que maneira os documentos norteadores influenciam no planejamento e na práxis pedagógica dos(as) docentes.

A metodologia da pesquisa contemplou uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e os procedimentos metodológicos são a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de levantamento, tendo como instrumento de coleta de dados as entrevistas realizadas com professores (as) de Arte com formação em música. O universo da pesquisa compreendeu seis professores (as) especialistas em Arte, com formação em música, que atuam na etapa da Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) do município de Montes Claros-MG.

O referencial teórico foi constituído por eixos temáticos que abordaram discussões sobre políticas públicas educacionais e curriculares para a Educação Infantil, o currículo, e o ensino de música na educação básica. Assim, o referencial teórico-metodológico que fornece elementos para abordagem da política é o Ciclo de Políticas dos autores Stephen Ball e Richard Bowe (1992, 1994).

A Abordagem do Ciclo de Política (Ball; Bowe, 1992, 1994) amparam as análises deste trabalho sobre a política curricular e engloba os seguintes componentes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representando uma política curricular de referência; o currículo prescrito, que é representado pela Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Montes Claros; o currículo tal como é apresentado aos professores, que considera a forma como esses dois documentos é apresentada aos professores; o currículo moldado pelos professores, refletido em seus planejamentos; o currículo em ação, que se manifesta nas salas de aula.

Nessa perspectiva, buscando responder à questão da pesquisa e alcançar os objetivos propostos, este trabalho se organiza em cinco diferentes capítulos, conforme descrito abaixo.

O capítulo 1 discorre sobre as políticas públicas educacionais e seus desdobramentos para as políticas curriculares no Brasil. Assim, aborda conceitos fundamentais sobre política pública educacional, política curricular e currículo. São apresentados o referencial teórico-metodológico utilizado para a interpretação dos processos de desenvolvimento dessas políticas, baseado na Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992, 1994), com contribuições de autores brasileiros como Lopes e Macedo (2011) e Mainardes (2006). Esses conceitos centrais oferecem suporte para a análise dos resultados da pesquisa desta dissertação.

Além disso, é traçada uma breve trajetória histórica das políticas curriculares que precederam a BNCC, com foco nos caminhos das políticas públicas curriculares no Brasil. Considerando o universo desta pesquisa voltado à Educação Infantil, o capítulo aborda o direito à educação na infância e o desenvolvimento de políticas curriculares específicas para essa etapa, que, embora conectadas a outras políticas curriculares, seguiram trajetórias distintas. Por fim, discute-se o contexto de influência da BNCC, destacando os marcos que a justificam, seu processo de formulação e a organização da Educação Infantil no documento, tendo em vista o contexto da produção de texto.

No capítulo 2 o texto aborda o percurso metodológico que amparou a pesquisa que resultou na dissertação, contemplando aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos utilizados, a descrição dos instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de organização e análise de dados, bem como os procedimentos éticos.

O capítulo 3 contempla o que é dito sobre a música na BNCC. Inicialmente centra-se na música na Educação Básica, apresentando inicialmente a trajetória do ensino de música nas

políticas curriculares e nos currículos da educação brasileira. A perspectiva histórica permite compreender os sentidos, rupturas e desafios enfrentados, além de identificar lacunas nas políticas educacionais vigentes e o que foi excluído ou mantido como válido para o ensino de música na BNCC. Nesse contexto, analisa-se a inserção da música na BNCC nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, oferecendo uma visão integrada sobre como essa linguagem é estruturada ao longo da Educação Básica.

Após examinar como a música se estabelece na BNCC, o capítulo aprofunda-se na abordagem da música na Educação Infantil, etapa central desta pesquisa. Por fim, realiza-se uma revisão de literatura sobre as relações entre a BNCC e o ensino de música na Educação Infantil, destacando as implicações apontadas por estudos recentes sobre esse tema.

O capítulo 4 expõe o que é feito tendo em vista os documentos norteadores da Educação Infantil, abordando o contexto da prática, com base no Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992, 1994), reconhecendo que os documentos relacionados às políticas curriculares são traduções que se concretizam no contexto da prática. A análise desenvolve-se a partir dos documentos da Secretaria de Educação de Montes Claros, especialmente a Proposta Curricular para a Educação Infantil de Montes Claros-MG - Versão 2023, que traz informações específicas sobre a Educação Infantil no município e seu impacto na organização do trabalho pedagógico dos professores.

Assim, são contextualizados os documentos norteadores da Educação Infantil no município, destacando a organização do trabalho pedagógico nos CEMEIs e aspectos da organização curricular e docente, com base na análise da Proposta Curricular (2023), do Caderno do Docente (2023) e do Caderno do Gestor (2023). Considerando que o currículo prescrito efetiva a política curricular e traduz a política no contexto da prática, o capítulo dedica-se à análise do campo de experiência "Traços, sons, cores e formas", priorizando a linguagem da música na Proposta Curricular de Montes Claros.

Por fim, também abordando o contexto da prática, o capítulo 5, discute a forma de ingresso dos/as professores/as de Arte da Educação Infantil em Montes Claros e traça um panorama de sua formação, com base na pesquisa de levantamento realizada. Ressalta-se a predominância de professores com licenciatura em Artes Visuais e os possíveis motivos para a ausência de docentes licenciados em Música. Dando continuidade, o capítulo explora as concepções dos/as professores/as sobre a BNCC e a Proposta Curricular, considerando o objetivo da pesquisa de evidenciar essas perspectivas. Por fim, analisa o planejamento e a

práxis docente, à luz dos documentos norteadores da Educação Infantil no município de Montes Claros-MG.

CAPÍTULO 1

Conexões entre Políticas Públicas Educacionais e Políticas Curriculares para a primeira infância

Resisto continuamente à tentação de escrever naturalmente sobre a infância. E, contudo, a tentação de não atender a esse chamado é igualmente forte.

Kohan, Walter Omar (2010, p. 15)

A educação das crianças pequenas deve ser uma responsabilidade compartilhada entre a família, a sociedade e o poder público. Esta responsabilidade se materializa não apenas no ambiente familiar e comunitário, mas também na concepção de políticas públicas. A formulação dessas políticas, incluindo as educacionais e curriculares, bem como as suas interpretações e traduções no contexto escolar, é imbricada de diferentes trajetórias e significados, refletindo as tensões e disputas que ocorrem neste processo.

Assim, considerando que a BNCC se constitui como uma política pública educacional curricular, alguns apontamentos teóricos são relevantes para uma maior compreensão dos resultados da pesquisa que resultou nesta dissertação. Para tanto, na parte inicial deste capítulo aborda-se conceitos fundamentais sobre política pública educacional, política curricular e currículo. É apresentado também o referencial teórico-metodológico utilizado para a interpretação dos processos de desenvolvimento da política educacional e curricular, o qual é baseado na Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992, 1994), bem como nas contribuições de autores brasileiros como Lopes e Macedo (2011) e Mainardes (2006).

Após a definição dos conceitos centrais que orientam este trabalho, torna-se essencial compreender os caminhos trilhados pelas políticas públicas curriculares no contexto brasileiro. Dessa forma, é apresentado também neste capítulo uma breve trajetória histórica das políticas curriculares que antecederam a formulação da BNCC. Considerando que o universo desta pesquisa contempla a Educação Infantil, são abordados aspectos acerca do direito à educação na infância e como as políticas públicas educacionais impulsionaram o desenvolvimento de políticas curriculares específicas para essa etapa. Esses aspectos são importantes, pois, o desenvolvimento de políticas curriculares específicas para a primeira

infância seguiu trajetórias distintas das demais políticas curriculares no país, apesar de estarem sempre conectadas. Nas partes finais do capítulo, é explorado o contexto de influência da BNCC, destacando os marcos que a justificam, o seu processo de formulação e uma análise da organização da Educação Infantil dentro deste documento.

1.1 Definindo política educacional, política curricular e currículo

No contexto das políticas públicas ações são empregadas para regular, orientar e subsidiar diversas áreas da sociedade, tais como cultura, saúde, esporte, meio ambiente, educação, entre outras. Neste estudo, o foco está voltado para as políticas públicas educacionais, reconhecendo que estas abarcam uma variedade de políticas.

Segundo Minogue (1998, p. 11), "a política está tão no centro da civilização que seu significado se modifica a cada mudança cultural e de circunstâncias". Bobbio (1998), associa o termo "política" ao adjetivo derivado de "pólis" (politikós), que abarca tudo relacionado à cidade e, por extensão, ao que é urbano, civil, público e sociável. Em entrevista concedida ao professor Mainardes, Ball explicita que a política também é “construída e feita em todos os tipos de arenas, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas” (Mainardes, 2015, p. 165). Isso ilustra como as políticas não se limitam ao âmbito governamental, mas permeiam as interações cotidianas entre indivíduos e são construídas e negociadas em diversos contextos sociais. Assim, estando inseridas em uma sociedade política, as pessoas reverberam e produzem políticas diariamente.

Em relação às políticas públicas, Marques (2010, p. 2) define-as como um “conjunto de ações promovidas pelo Estado e pelas autoridades governamentais de forma ampla”, abrangendo tanto políticas sociais quanto não sociais. Neste processo, especialmente as políticas de natureza social, são influenciadas por disputas, pressões e conflitos, “assim, não são estáticas nem originadas de concepções abstratas, mas são estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais”. Isso evidencia, em grande parte, a habilidade administrativa e gerencial na implementação das decisões governamentais (Shiroma et all, 2012, p. 9).

No que diz respeito às questões educacionais, Espinoza (2009) aponta que as políticas públicas especificamente da educação incluem, explícita ou implicitamente, pelo menos três elementos: uma justificativa para considerar o problema a ser abordado; um propósito a ser alcançado pelo sistema educacional; e uma "teoria da educação" ou conjunto de hipótese que explica como esse propósito será alcançado. O que sugere que as políticas educacionais

necessitam de um “problema educacional" para acontecer, que emergem em resposta às demandas da sociedade. Contudo, conforme aponta Ball em entrevista à Avelar (2016), as políticas educacionais mudaram:

> Existe todo este conjunto de novos atores – empreendimentos sociais, organizações de caridade globais, ao lado de ONGs já bem estabelecidas, que estão agora desempenhando seu papel na elaboração da política educacional, oferta de serviços e deslocando a política. Então, novamente, isto quer dizer que precisamos pensar sobre políticas diferentemente (Avelar, 2016, p. 11).

Isso implica reconhecer que a emergência de novas políticas públicas educacionais não está apenas vinculada à identificação de problemas, mas também reflete a influência de agentes externos que buscam moldar o cenário educacional por meio dessas políticas. Esses agentes podem incluir uma variedade de atores, como grupos de interesse, organizações não governamentais, instituições internacionais e outros atores da sociedade civil, que exercem pressão e influência sobre as políticas públicas educacionais com o intuito de promover determinados interesses, o que conduz também a uma perspectiva de políticas educacionais de cunho neoliberal.

Conforme Apple (2002, p. 69) “o neoliberalismo defende um Estado fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar todos os aspectos de suas interações sociais que é vista não só como eficiente, mas como democratica”. No que tange à educação, Girotto (2019, p.17) estabelece que “as políticas educacionais sob a ótica do neoliberalismo têm reforçado a concepção da escola como instituição simples, capaz de ser controlada e gerenciada a partir de uma lógica de gestão por e para resultados”.

É crucial compreender que, no ambiente escolar, as instituições lidam simultaneamente com uma diversidade de políticas, e espera-se que respondam de maneira ágil às demandas dessas diretrizes, adaptando-as ao seu contexto específico. Embora, em teoria, algumas políticas possam parecer simples, sua implementação frequentemente revela um grau significativo de complexidade. Elas podem ser incorporadas sem causar grandes alterações ou podem resultar em mudanças radicais (Ball et al., 2016).

Há, portanto, uma disputa constante entre as diversas políticas que permeiam o ambiente escolar, o que torna o processo de interpretação dessas diretrizes bastante desafiador. Nesse contexto, gestores e professores precisam exercer criatividade ao traduzir simultaneamente várias políticas, muitas vezes em situações extremamente complexas,

marcadas por recursos e infraestrutura limitados, como destaca Ball em entrevista à Avelar (2016).

Assim, este trabalho concebe a política pública educacional, produzida pelo Estado, como uma resposta a problemas educacionais, mas não somente. Devido à influência do neoliberalismo, a natureza das políticas tem sido ressignificada para atender não apenas os problemas educacionais advindos das demandas da sociedade, mas também às necessidades de diferentes grupos, agentes e organizações que disputam e influenciam a construção dessas políticas. O que significa que as políticas educacionais estão imersas em tensões e conflitos, e que são, na maioria das vezes, contraditórias e complexas. Em se tratando especificamente da Educação Básica, nível de ensino abordado neste trabalho, entende-se que as escolas lidam com uma infinidade de políticas ao mesmo tempo e que neste processo interpretam e traduzem as políticas educacionais no contexto escolar, e isso quer dizer que as escolas, professores assim como toda a comunidade escolar também criam políticas.

Vale reforçar que as políticas públicas educacionais englobam uma gama diversificada de outras políticas específicas, tais como políticas curriculares, políticas relacionadas ao trabalho docente, políticas de inclusão, políticas afirmativas, entre outras, e que essas políticas possuem desdobramentos diferentes para os componentes curriculares que compõem o currículo escolar.

Neste contexto, as políticas curriculares definem quais conhecimentos devem ser inseridos nas escolas e, consequentemente, quais serão excluídos. Elas também estabelecem a forma como o currículo será estruturado e organizado e tem como objetivo fundamental influenciar ou promover mudanças significativas na sociedade, desempenhando um papel decisivo na estruturação do campo educacional (Tadeu, 2003).

As políticas curriculares se inserem em uma análise relacionada às políticas educacionais que abrangem a definição da maneira como o currículo é selecionado, organizado e implementado em todo o sistema educacional (Sacristán, 2017). Consequentemente, prescrevem orientações para a prática de desenvolvimento curricular, sendo as instâncias políticas e administrativas responsáveis por estabelecer as diretrizes desse sistema que é o “primeiro condicionante direto do currículo, que regula e depende da ação de outros agentes moldadores” (Sacristán, 2017, p. 62). Por isso, dentro das políticas curriculares, presume-se a existência de um currículo comum incorporado nas prescrições, o qual determina as aprendizagens exigidas de todos os estudantes, o que termina em uma base

homogênea para todas as escolas (Sacristán, 2017) .

Conforme atesta Lopes (2004), as discussões sobre o currículo vem assumindo destaque nas políticas públicas educacionais, políticas essas, que se envolvem em processos macro e micro, global e local. Assim, é por essa via de análise que compreende-se neste trabalho que toda política curricular pode ser entendida como composta por práticas e propostas interconectadas, que não apenas moldam outras práticas, mas também estão em constante processo de diálogo e transformação. Nesse sentido, as políticas curriculares não devem ser vistas como objetos fixos, mas como processos dinâmicos que definem e são definidos pelas interações que promovem (Ball, 1994). Entende-se também que toda política curricular é:

> Uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (Lopes, 2004, p. 111).

Portanto, este trabalho investiga uma política curricular. Busca-se compreender como a BNCC é traduzida e interpretada tanto nos textos oficiais quanto no âmbito escolar, reconhecendo que uma política curricular é continuamente ressignificada nos diversos níveis em que o currículo é efetivado. Assim, é importante localizar o presente estudo também no campo curricular.

Parte-se da premissa de que o currículo é um território de disputas, como atestam Arroyo (2013), Tavano e Almeida (2018) e Girotto (2018). Conforme Santos (2017) no sistema escolar o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola, ele estabelece também estreita relação com o trabalho docente. No contexto brasileiro, o autor Moreira (2006) destaca que, desde a década de 1980, houve um considerável aumento na produção teórica relacionada à temática do currículo no país. Neste sentido, os autores Moreira e Candau (2007) exemplificam que o currículo é constituído pelos:

> [...] (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (Moreira e Candau, 2007, p. 18).

A partir dessa definição, pode-se perceber a ampla dimensão do que constitui o currículo. Assim, o currículo é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e se constroi nesse processo (Sacristán, 2017). É "uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade" (Sacristán, 2017, p.100).

O autor Sacristán (2017) chama a atenção para a necessidade de qualificar o campo curricular como objeto de estudo, tendo em vista "suas dimensões epistemológicas, suas coordenadas técnicas, a implicação do professorado, as vias pelas quais se transmitem e modelam as influências dentro do sistema curricular e seus determinantes políticos" (Sacristán, 2017, p.101), pois é necessário entender o caráter processual do currículo, tendo em vista que aplicar o conceito de currículo somente a determinados fatores e isoladas análises, dificulta a sua integração em uma teorização sobre o currículo que seja coerente.

Por isso, é relevante compreender o currículo como um processo dinâmico e que se constitui desde a formulação das políticas curriculares até sua implementação e avaliação do próprio currículo. Assim, este trabalho busca justamente explicitar os caminhos e sentidos que o currículo faz, desde a formulação da política curricular até a prática pedagógica dos professores. Para isso, são consideradas três fases do modelo de objetivação do desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2017), que são centrais nesta análise: o currículo prescrito, entendido como instrumento para a efetivação da política curricular; o currículo apresentado aos professores; e, por fim, o currículo modelado pelos professores em sua prática cotidiana, conforme serão abordados a seguir.

O modelo proposto por Gimeno Sacristán evidencia a complexidade do desenvolvimento curricular, destacando que suas etapas são interdependentes e influenciadas por uma ampla diversidade de fatores. O currículo é moldado por diferentes agentes, desde os órgãos administrativos até professores e alunos, e não pode ser compreendido de forma isolada do contexto em que está inserido. Nesse sentido, surge a indagação: onde começa e termina o currículo? Embora seja inegável que os professores desempenham um papel crucial na implementação do currículo, é fundamental reconhecer que existem etapas que precedem a entrega do currículo em suas mãos (Sacristán, 2017).

Assim, o currículo prescrito refere-se ao conjunto de diretrizes, normas e regulamentos

estabelecidos pelas instâncias políticas e administrativas no sistema educacional e desempenha um papel central, pois determina os conteúdos, objetivos e orientações que devem ser seguidos nas escolas. A prescrição curricular é a fase inicial, que é estabelecida pelas autoridades políticas e administrativas e funciona como um instrumento de política curricular. O autor Sacristán (2017) destaca que o currículo prescrito não deve ser interpretado como um guia pedagógico detalhado, uma vez que suas orientações não direcionam diretamente as práticas de professores e alunos em sala de aula, mas exercem essa influência de maneira indireta.

O currículo que chega às mãos dos professores consiste em uma tradução e interpretação do currículo prescrito, conforme denominado como sendo o currículo apresentado aos professores. Essa necessidade de tradução se deve ao fato de que as prescrições costumam ser formuladas de maneira bastante genérica e não fornece orientações detalhadas para a prática educativa, tornando a tarefa de alinhar a prática com o currículo prescrito um desafio complexo. Além disso, é crucial considerar o nível de formação dos professores, bem como as suas condições de trabalho que influenciam essa dinâmica (Sacristán, 2017).

Outra fase do modelo proposto pelo autor, relevante para este trabalho, é o currículo modelado pelos professores, no qual os educadores interpretam e organizam o currículo prescrito de acordo com suas perspectivas e contexto. O professor, como responsável por concretizar os conteúdos curriculares, desempenha esse papel moldando-os com base em sua cultura profissional. Esse processo de adaptação e implementação pode ocorrer tanto de forma coletiva, por meio da colaboração entre colegas, quanto individualmente, dependendo da organização do trabalho docente (Sacristán, 2017).

Importante chamar atenção que a elaboração do currículo é um processo complexo, no qual os elaboradores de currículo, em todos os níveis de ensino, se envolvem no que o autor Bernstein (2014) chama de recontextualização e refere-se à maneira como os elementos do conhecimento disciplinar são adaptados e incorporados ao currículo para atender a aprendizes de diferentes idades e níveis de conhecimento prévio.

Assim, este estudo concentra-se na análise de uma política pública educacional que também se configura como uma política curricular, especificamente relacionada ao ensino de música na Educação Básica para a Educação Infantil. Explicitados alguns dos aspectos centrais da pesquisa, a próxima seção apresenta o referencial teórico-metodológico utilizado

para compreender a dimensão dessa política.

1.2 Referencial teórico-metodológico para análise da política curricular

Este trabalho como um todo fundamenta-se na Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe et al., 1992; Ball, 1994). De acordo com Mainardes (2018) a Abordagem do Ciclo de Políticas representa uma ferramenta teórico-metodológica promissora para embasar a análise de políticas. A Abordagem do Ciclo de Políticas é fundamental neste estudo para uma compreensão mais aprofundada de como as políticas se manifestam em diversos contextos, os quais serão explorados posteriormente.

1.2.1 Referencial teórico-metodológico para análise da política curricular

Segundo a entrevista conduzida por Avelar (2016) com Stephen J. Ball, a Abordagem do Ciclo de Políticas surgiu durante sua colaboração com Richard Bowe, como uma alternativa aos modelos tradicionais de interpretação política. Esta abordagem, além de ser uma ferramenta de pesquisa, também se destaca como um meio de teorizar sobre as políticas. Enquanto as abordagens tradicionais falhavam em capturar a complexidade e a dinâmica da vida política nas escolas, o ciclo de políticas busca representar a desordem, a bagunça e a incoerência inerentes nas políticas, bem como os processos contínuos de luta, conflito e comprometimento que o caracterizam. Nessa mesma entrevista, Ball deixa claro que ao estabelecerem a Abordagem do Ciclo de Políticas eles estavam:

> Pensando sobre política e tentando criar uma ideia de trajetória da política. Tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas (Avelar, 2016, p. 6).

Inicialmente, os autores delinearam um ciclo contínuo composto por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática e posteriormente incluíram mais dois contextos: o contexto da estratégia política e o contexto dos resultados e efeitos.

O primeiro contexto é o de influência, no qual as políticas públicas geralmente têm seu início e os discursos políticos são formulados. Nesse ambiente, grupos de interesse competem para moldar a definição dos objetivos sociais da educação e do conceito de educação em si. Nesse contexto, estão envolvidas as redes sociais relacionadas aos partidos políticos, ao

governo e ao processo legislativo. É também nesse cenário que os conceitos ganham legitimidade e formam a base discursiva para a formulação de políticas. Esse discurso em construção às vezes recebe apoio, mas também pode ser contestado por princípios e argumentos mais abrangentes que estão em jogo nas esferas públicas de atuação, especialmente através dos meios de comunicação "além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência"(Mainardes e Marcondes, 2009, p. 305).

Intimamente ligado ao contexto da influência, encontra-se o contexto da estratégia política, em que as políticas são sujeitas a mudanças, ou pelo menos onde o pensamento sobre as políticas pode ser alterado. É aqui que tanto o pensamento quanto o discurso político podem ser influenciados pela ação política. Assim, eles podem ser incorporados e integrados ao contexto de influência (Mainardes, 2018). É importante notar que essa ação política não se limita ao âmbito governamental, pois as políticas também são moldadas e influenciadas por indivíduos e grupos externos. Portanto, esse contexto também pode ser interpretado pelas ações de universidades, associações acadêmicas, e também as comunidades epistêmicas e disciplinares.

Por outro lado, o contexto da produção de texto está intrinsecamente ligado à linguagem do interesse público mais amplo. Os textos das políticas são portanto uma representação da política e incluem textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais ou comentários formais sobre esses textos, dentre outros. Esses documentos raramente são claros e coerentes; na maioria das vezes são contraditórios. Eles são o resultado de disputas e acordos, à medida que os grupos envolvidos na produção textual competem para controlar as representações políticas (Mainardes, 2006).

Em uma entrevista publicada em 2009 por Avelar (2016) , Stephen Ball explica que os legisladores frequentemente assumem que seus textos são claros, óbvios e coerentes, sem contradições ou problemas. No entanto, na realidade, os documentos políticos muitas vezes são mal escritos, apresentando dificuldades consideráveis para aqueles encarregados de implementá-los. Há, portanto, uma infinidade de leituras possíveis, resultantes das diversas formas de interação que cada leitor estabelece com os textos. Contudo, a pluralidade de interpretações produzida por diferentes sujeitos não implica que qualquer interpretação seja válida ou possível de ser construída.

Lopes e Macedo (2011, p. 258) explicitam em diálogo com a abordagem do Ciclo de

Políticas, que “uma política é frequentemente representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em que outras políticas, com seus respectivos textos, estão em circulação, de modo que o controle total se torna inviável”. Portanto, é necessário “pensar o contexto de produção de texto político como espaço de representação política que dá origem a textos híbridos que serão rescritos no contexto da prática” (Lopes e Macedo, 2011, p. 261). O contexto da prática por sua vez, diz respeito onde a política é interpretada e traduzida, refletindo-se nos efeitos observáveis. Nesse contexto, os educadores e outros profissionais têm uma participação ativa na interpretação das políticas educacionais. Suas visões e valores exercem uma influência marcante na tradução dessas políticas (Mainardes, 2006).

Em entrevista Ball (2009) ilustra que a interpretação das políticas envolve questionar: o que exatamente essa política requer de nós? Quais são suas expectativas? Essa tarefa geralmente recai sobre atores com autoridade, como diretores, inspetores e coordenadores, que não só discernem significados, mas também filtram os aspectos menos relevantes das políticas. Já o processo de tradução das políticas refere-se a uma série de processos multifacetados empregados para converter essas expectativas em práticas concretas. Isso pode abranger atividades como treinamento no local de trabalho, desenvolvimento profissional contínuo, reuniões, elaboração de documentos internos e colaboração entre departamentos para criar um plano curricular ou avaliar procedimentos. São diversas atividades e práticas que buscam transformar as expectativas em algo viável, praticável e alcançável (Avelar, 2009).

Outro contexto que integra a Abordagem do Ciclo de Políticas é o contexto dos resultados ou efeitos, sendo melhor considerado os efeitos que a política produz, os resultados poderiam ser interpretados também de forma quantitativamente. Nesse contexto, as políticas devem ser analisadas considerando seu impacto e suas interações com as desigualdades existentes (Mainardes, 2006).

Mainardes e Marcondes (2009) sugerem que os contextos podem ser pensados de forma interligada, uns dentro dos outros. Por exemplo, no contexto da prática, pode-se identificar tanto elementos do contexto de influência quanto do contexto de produção de texto. Assim, dentro desse contexto, é comum encontrar disputas ou diferentes interpretações em relação às políticas, resultando em uma diversidade de abordagens e perspectivas. O que demonstra como este referencial teórico-analítico não é estático, mas sim dinâmico e flexível. Lopes e Macedo (2011) apontam que:

> A abordagem do ciclo de políticas é particularmente produtiva na análise das atuais políticas globais, superando tanto os enfoques que situam a globalização como produtora da homogeneidade cultural quanto os enfoques que se submetem a uma inevitabilidade e a um caráter completamente novo dos atuais intercâmbios entre nações (Lopes e Macedo, 2011, p. 253).

Nesse sentido, a Abordagem do Ciclo de Políticas se mostra pertinente para a compreensão de uma política curricular como a BNCC, tendo em vista a sua natureza e seu processo de construção. Considerando que a elaboração e a interpretação do currículo estão vinculadas desde o estabelecimento da política curricular até a sua tradução no chão da escola, o conteúdo da política no que diz respeito aos sentidos atribuídos ao currículo apresenta-se de diferentes formas nesse processo.

Assim, para um melhor entendimento, é necessário explicitar alguns aspectos acerca de como o Ciclo de Políticas se desenvolve ao longo do trabalho. Aborda-se o contexto de influência, tendo como via de análise os marcos que o próprio documento da Base estabelece para a sua formulação, além de dialogar com autores que investigaram seus processos de desenvolvimento. No contexto de produção de texto, uma vez que a pesquisa investiga a inserção da música nessa política, analisa-se o documento, com foco específico na presença da música em todas as etapas da Educação Básica, para depois analisar a etapa da Educação Infantil com maior ênfase.

Já o contexto da prática é examinado a partir da tradução da BNCC feita pela Secretaria de Educação de Montes Claros, considerando sua obrigatoriedade e as concepções dos professores com formação em música sobre os documentos norteadores da Educação Infantil do município. Nesse contexto, o autor Sacristán contribui para as análises sobre o processo de desenvolvimento do currículo, permitindo que a Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Montes Claros seja considerada como um currículo prescrito. Além disso, o contexto da prática inclui a percepção dos professores sobre a BNCC e sua tradução para o currículo prescrito, buscando compreender como esse currículo é apresentado e moldado pelos docentes. Com esses aspectos apresentados, a próxima seção traz uma breve trajetória das políticas curriculares no Brasil.

1.3 Trajetória das políticas curriculares no Brasil

As políticas educacionais brasileiras, especialmente no que tange ao currículo, passaram por mudanças profundas nas últimas décadas. Nesse sentido, Macedo (2016) observa que houve uma predominância das propostas de centralização curricular, as quais a

autora classifica como políticas curriculares. Ao realizar uma análise das políticas curriculares, a autora entende que as políticas ocorridas depois da promulgação da primeira Constituição Federal pós-ditadura militar e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, enfatizaram um debate político recente no que se refere ao currículo em torno dos sentidos atribuídos à uma base comum dos currículos (Macedo, 2016).

Numa tentativa de uma homogeneização curricular, no ano de 1997, o Ministério da Educação sob o governo de Fernando Henrique Cardoso deu início à elaboração do documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse material foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) com a solicitação de que constituísse a mencionada base. Essa iniciativa representou uma proposta de currículo nacional composta por vários volumes, cada um destinado a uma disciplina específica (Macedo, 2016).

Outro fator importante acerca das políticas curriculares no Brasil, citado por Macedo (2016), foi o programa "Currículo em Movimento", criado pelo Ministério da Educação em 2008. Esse programa visava elaborar uma proposta de atualização das diretrizes curriculares, além de um documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo, garantindo a formação básica comum na educação básica do país. Ao finalizar em 2010, o programa gerou um conjunto de cinco volumes chamado "Indagações Curriculares", que serviu como subsídio para as novas diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2010 e 2012 (Macedo, 2016). Ao contrário das diretrizes da década de 1990, essas diretrizes eram mais detalhadas, regulamentando tanto o currículo quanto a gestão da educação, embora não se configurassem como um currículo nacional clássico, com uma listagem formal de objetivos e conteúdos. No entanto, o programa encerrou sem aprovar um documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo (Macedo, 2016).

O Plano Nacional de Educação (PNE), que determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, também representa as disputas e lutas acerca de uma base nacional comum. A concepção do PNE envolveu uma extensa discussão com diversos órgãos da sociedade civil, incluindo organizações acadêmicas e de classe, bem como instituições privadas e fundações a elas associadas (Macedo, 2016). Conforme segue:

> A iniciativa [do observatório do PNE] é de vinte organizações ligadas à Educação especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino, sob a coordenação do Todos Pela Educação, e que juntas, realizam o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE. São elas: Capes, Cenpec, Comunidade Educativa

> Cedac, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO e Unicef (Macedo, 2016, p. 12.)

Conforme análise da autora, a justificativa para a elaboração de políticas curriculares é o comum discurso da crise no sistema educacional, que poderia ser resolvida com uma padronização nacional dos currículos, no caso uma base nacional comum (Macedo, 2013). A idéia de um currículo nacional é problemática pois, "estimula a padronização de metas e conteúdos e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas as mais importantes" e seu "principal papel está em prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação" e tendo em vista "as diferenças de recursos, classe social e segregação racial, o que surgirá serão diferenças mais acentuadas, socialmente produzidas" (Apple, 2002, p. 74) .

Tendo em vista que a padronização dos currículos em nível nacional está estreitamente vinculada às avaliações em larga escala, torna o conhecimento preconizado por esse currículo nacional comum altamente valorizado. Como resultado, há uma tendência para que a cultura local e pessoal percam relevância nas práticas escolares, assim como disciplinas que não são consideradas prioritárias. Conforme Girotto (2018, p. 16) a padronização curricular "têm se demonstrado eficazes no processo de responsabilização docente em relação ao fracasso do sistema escolar". Este autor afirma que:

> A centralidade dos currículos padronizados e das avaliações em larga escala, pautadas, principalmente, em testes é fundamental para que, pela política pública, difunda-se a ideia de que todos têm as mesmas condições para aprender e ensinar. O discurso da igualdade aparece, desta forma, no centro da narrativa daqueles que defendem tais políticas, a partir do seguinte argumento: a aplicação de uma mesma política para todos os sujeitos seria ação suficiente para garantir as condições de igualdade educacional (Girotto, 2018, p. 28).

Gomes e Mariclei (2015) destacam diferentes momentos desde os PCN até o programa "Currículo em movimento", que desempenharam papéis influentes na elaboração de novas diretrizes curriculares. A promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) também desempenhou um papel significativo, intensificando a necessidade percebida de bases nacionais comuns. Contudo, Saviani (2008) aponta para a descontinuidade nas políticas educacionais no Brasil, perceptível através dessa breve trajetória. Esse processo culminou na

criação da Base Nacional Comum Curricular, consolidando-a como uma política pública curricular.

1.4 Da política pública educacional à política curricular: o direito da primeira infância à educação escolar

Naturalmente, todo ser humano já foi, um dia, criança, e ao longo da história, diferentes concepções de infância foram atribuídas às crianças pequenas. No âmbito educacional, o reconhecimento do direito à escolaridade para as crianças se consolidou com a sua inclusão na educação básica, mas nem sempre foi assim. Portanto, esta seção tem como objetivo discutir a infância nas políticas públicas educacionais e curriculares, com um enfoque no contexto brasileiro.

Antemão a essa discussão, é fundamental esclarecer sobre qual concepção de infância que este trabalho se baseia. A concepção adotada aqui, conforme delineada por Kramer (1994), é aquela que reconhece a criança como cidadã e sujeito histórico. Nessa perspectiva, reconhece-se que as crianças pequenas de 0 a 6 anos de idade incluem meninas e meninos, de variadas origens étnicas, sociais e culturais, sem distinção, sejam elas negras, indígenas, brancas, periféricas, entre outras e que apesar da ausência de distinção neste trabalho, compreende-se que cada criança é um indivíduo único e singular em sua essência.

Assim, é possível constatar, de acordo com as análises de Bernartt (2016, p.16) que “poucas são as referências à respeito da infância nos estágios iniciais da civilização humana”, nesse contexto histórico e cultural, não havia uma distinção clara em termos de direitos, status social ou papel na sociedade. A taxa de mortalidade na antiguidade era relativamente alta, tendo em vista as condições precárias de sobrevivência e na Idade Média a infância era tida como inexistente. Conforme aponta Ramos (2010) as crianças eram consideradas pouco mais que animais, e sua força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas.

No contexto brasileiro, "as concepções acerca da infância foram influenciadas por sua colonização" (Bernartt, 2016, p.1-3). Neste período, as concepções sobre a infância eram particularmente evidentes em relação ao trabalho e, de forma intrínseca, à questão racial. As crianças nascidas em condição de escravizadas eram destinadas ao trabalho, enquanto aquelas de origem branca e mais abastada desfrutavam do direito à educação (Bernartt, 2016).

Com a chegada dos jesuítas em 1549 durante o período colonial, o ensino dirigido às crianças indígenas, mestiças e portuguesas adquiriu relevância, sendo desenvolvido principalmente com fins evangelizadores (Chambouleyron, 2015). No entanto, é crucial ressaltar que o ensino voltado para as crianças refletia uma perspectiva eurocêntrica, que muitas vezes desconsiderava suas culturas e tradições, enxergando-as como folhas em branco a serem preenchidas. Chambouleyron (2015) aponta que esse período marcou a crescente percepção da infância, com a igreja e o Estado desempenhando papeis fundamentais. No que diz respeito ao ensino, aos poucos foram se construindo políticas relativas às crianças, especialmente ao longo do século XVI.

O século XX é essencial para pensarmos as políticas para a infância, tendo em vista as lutas de movimentos sociais organizados, de mulheres trabalhadoras que reivindicavam acesso à escolarização para seus filhos, decorrente da entrada destas no mercado de trabalho, principalmente a partir dos anos 1960. Este fato causou a expansão das chamadas creches, e consequentemente a legitimação das instituições de Educação Infantil como lugares específicos para a educação das crianças pequenas de todas as classes sociais no Brasil (Oliveira, 2008; Kuhlmann, 1998).

Até então, as modalidades de educação para as crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e a camadas sociais diferenciadas: as creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes média e alta (Brasil, 2006). Na década de 1970, influenciadas pelo movimento feminista, pesquisas se ocuparam da cultura infantil e de sua produção, reconhecendo as crianças como sujeitos de direito, e na década de 1980 “a Educação Infantil passou a ser entendida como campo do conhecimento, de atuação profissional e de política pública educacional” (Carvalho, 2018, p. 773).

Isso se deve ao fato de que, em 1988, a Constituição Brasileira estabeleceu no artigo 208 o dever do Estado de garantir o atendimento "em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (Brasil, 1988). É relevante destacar que o artigo 208 da Constituição passou por duas alterações significativas no que diz respeito à Educação Infantil. A primeira alteração ocorreu por meio da emenda constitucional número 53, em 2006, que incluiu o inciso 4, especificando a Educação Infantil em creche e pré-escola para crianças até cinco anos de idade. A segunda alteração foi promovida pela emenda constitucional número 59, em 2009, que estabeleceu no inciso 1 a obrigatoriedade da educação básica gratuita dos quatro

aos dezessete anos de idade, assegurando sua oferta gratuita para todos que não tiveram acesso na idade apropriada (Brasil, 1988).

A Constituição, nesse contexto, se torna um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil, pois consagra o direito à educação formal e integra a Educação Infantil ao conjunto das políticas públicas educacionais. Conforme destacado por Cerisara (1999), essa lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos, em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores, como objeto de tutela. A partir desse marco constitucional, a Educação Infantil foi consolidando-se também como um território de disputas. A sua integração ao sistema educacional público e a garantia de atendimento a crianças de zero a seis anos de idade passou a ser palco de discussões e confrontos sobre o seu papel, as suas práticas pedagógicas, o financiamento e a qualidade do atendimento oferecido.

Até então, a Educação Infantil estava predominantemente associada ao cuidado, sendo o lugar em que as famílias pudessem deixar suas crianças enquanto trabalhavam, no entanto, surgiu um questionamento crescente sobre a necessidade de ir além do simples cuidado e incorporar também a dimensão educativa (Carvalho, 2015). Segundo Carvalho (2015, p. 470) "A Educação Infantil deixou de ter como referência as políticas de assistência, recreação e saúde e passou a ser tratada como um tema educacional". Como aponta Melizara (1999), a Constituição representa um marco decisivo em direção a um longo caminho a ser percorrido na busca de uma possível definição sobre o papel que as instituições que atendem a crianças devem assumir. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 também foi de extrema importância para a expansão da educação gratuita desde o nascimento até os cinco anos de idade em creches e pré-escolas mantidas pelo poder público.

O debate sobre a operacionalização de uma política curricular para a Educação Infantil no país intensificou-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Nº 9.394 promulgada em 1996, que estabelece no Art. 29 a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo "como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996). Ao estabelecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a Lei 9.394 de 1996 também representa uma importante política educacional para a infância.

Entretanto, existe uma considerável distância entre a homologação de uma política pública e sua efetivação em um contexto específico. A lei, por si só, embora garanta o acesso

à escolarização para as crianças pequenas, não abrange todo o arcabouço necessário para sua implementação efetiva no ambiente escolar. O que emerge de uma pergunta crucial: o que deveriam aprender as crianças de 0 a 6 anos de idade na Educação Infantil? A resposta a essa pergunta implica diretamente na concepção de currículo para a Educação Infantil.

As políticas públicas educacionais, em específico aos aspectos da legislação que ampara esse ensino, em especial a Constituição de 1988 e a LDB/9.394 de 1996, repercutiram na área e reconfiguraram a discussão sobre currículo e a operacionalização de uma política curricular para a Educação Infantil no Brasil, enfatizando a preocupação com o desenvolvimento de propostas curriculares específicas para as crianças em creches e pré-escola (Carvalho, 2015). A homologação destas leis resultou na formulação de diferentes políticas curriculares, conforme será discutido adiante.

Tratando especificamente das políticas curriculares para a Educação Infantil, em 1994, através da Política Nacional de Educação Infantil, começam a ser elaboradas propostas curriculares para essa etapa (Leite e Nunes, 2013). É importante dizer que não era unânime entre a área da educação uma concepção adequada de currículo para a infância. Um grupo de pesquisadoras mulheres, a saber: Kishimoto (1994), Kraemer (1994), Oliveira (1994), Machado (1994), Mello (1994), em específico, se debruçou a responder o que seria um currículo para a Educação Infantil. Mesmo com demasiados esforços, as pesquisadoras não chegaram a um consenso do que seria a definição de currículo para essa etapa, no entanto, as discussões realizadas representam importantes reflexões acerca do tema (Brasil, 1996).

Posteriormente, no ano de 1998 foram apresentados os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil. Este documento estabeleceu diretrizes e orientações pedagógicas para a Educação Infantil no país, buscando oferecer subsídios aos profissionais da educação, orientando as práticas pedagógicas voltadas para crianças de 0 a 6 anos (Brasil, 1998). Carvalho (2015) destaca que o RCNEI foi alvo de críticas por parte da comunidade da Educação Infantil, levando o MEC a publicar esse documento de caráter não obrigatório, embora recomendado para todas as instituições. Apesar da existência desse referencial, ainda prevaleciam as divergências sobre o que seria o currículo para a Educação Infantil.

No âmbito das discussões sobre o que as crianças pequenas deveriam aprender, surge também a questão de qual profissional deveria assumir a responsabilidade por essa etapa da Educação Básica, e neste contexto, o Art. 62 da LDB/9.934 estabelece diretrizes importantes para a formação de professores para atuar na Educação Básica. De acordo com a lei, a

formação docente deve ocorrer, preferencialmente, em nível superior. No entanto, a LDB admite, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a formação em nível médio na modalidade Normal (Brasil, 2017).

A própria legislação permitia que pessoas com afinidade pelo trabalho com crianças fossem responsáveis pela sua educação e cuidado. No caso da formação de/a professores/as para atuar na Educação Infantil, gerou a necessidade de instituir uma legislação que respondesse especificamente a essas questões (Peroza e Martins, 2016). Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, homologadas em 2006, estabeleceram o curso de Pedagogia no âmbito da graduação, buscando qualificar e formalizar a formação dos/as docentes da Educação Infantil.

De acordo com essa diretriz, "o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental', capacitando o pedagogo a ensinar 'Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano"(Brasil, 2006). Este profissional é conhecido também como professor unidocente ou professor generalista.

Importante estabelecer que embora não haja a obrigatoriedade de professores especialistas para atuar na Educação Infantil, a LDB/9.394 por estabelecer componente curriculares como Educação Física e Arte em toda a Educação Básica, algumas instituições optam pela presença deste profissional. A presença deste profissional nesta etapa da Educação Básica também é motivo de controvérsias, tendo em vista que pode ocorrer uma fragmentação do conhecimento, bem como, por se aproximar a uma abordagem disciplinar (Oliveira e Prodócimo, 2015; Sayão, 1999). Contudo, essa abordagem pode ser também uma porta de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando diversidade social, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações (Kishimoto, 1999).

Portanto, é fundamental que a criança seja o ponto de partida na Educação Infantil, orientando as práticas e propostas pedagógicas, seja de forma interdisciplinar ou disciplinar, com professores especialistas ou não. Nesse contexto, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram homologadas por meio da Resolução

CNE/CEB nº 5/2009. Esse documento desempenha um papel fundamental, pois define o significado de currículo para essa etapa da Educação Básica. De acordo com as DCNEI:

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 16).

Assim, a trajetória das políticas públicas e curriculares voltadas para a Educação Infantil no Brasil demonstra um percurso marcado por avanços significativos na consolidação do direito à educação para crianças pequenas. Desde as primeiras iniciativas centradas no cuidado, a sua incorporação como etapa fundamental da Educação Básica, o debate em torno do currículo e da formação docente tem sido marcado por disputas e reflexões fundamentais. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular emerge como uma política curricular obrigatória, reacendendo as discussões sobre o currículo para a Educação Infantil.

A homologação da Base no contexto educacional brasileiro, surge com a promessa de solucionar os desafios educacionais do país, como uma resposta às demandas por uma base nacional comum, fundamentando-se na crença de que uma base pode contribuir para superar desafios no sistema educacional. Contudo, este trabalho entende, que apesar da Base se apoiar na garantia da igualdade do direito à educação para todos no país devido ao seu processo de construção, apresenta-se "como mais um instrumento de execução de uma lógica de política educacional subordinada à gestão neoliberal do Estado capitalista" (Girotto, 2018, p. 16).

Assim, a obrigatoriedade da BNCC não apenas influencia a organização curricular das escolas, mas também impacta todo o sistema educacional brasileiro, em toda a Educação Básica até os diversos estudantes e professores que interagem no dia a dia escolar. Tendo em vista que este trabalho concentra-se na BNCC, os aspectos que se referem a ela serão abordados com maior ênfase no capítulo 3 deste trabalho. Assim, a próxima seção aborda o contexto de influência da BNCC.

1.5 O contexto de influência da BNCC: marcos fundamentais e processo de formulação

A política curricular, quando analisada através do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992, 1994), pode ser compreendida em cinco contextos, sendo contemplada neste trabalho principalmente a partir dos três contextos primários: o contexto da influência, o

contexto da produção de texto e por último o contexto da prática. Essa seção em específico, concentra-se no contexto da influência da BNCC, abordando também os marcos que a fundamentam e o seu processo de formulação. Entende-se neste trabalho que a BNCC desdobra-se no contexto educacional brasileiro de forma hierarquizada, de cima para baixo, iniciando-se principalmente no contexto de influência.

Conforme explicitado no próprio documento da Base, os marcos legais que a justificam remontam à Constituição de 1988, que já sinalizava a necessidade de serem fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 atribuiu à União, juntamente com os distritos, estados e municípios, a elaboração de competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas competências e diretrizes seriam documentos norteadores de currículos, que tinham como objetivo assegurar uma formação básica comum no país. A Lei nº 13.005/2014, que regulamenta o Pacto Nacional de Educação e define ações com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica, reitera a necessidade de se estabelecer e implantar uma base nacional comum dos currículos, a ser complementada por cada instituição de ensino, tendo em vista as características regionais e locais da sociedade (Brasil, 2017).

Portanto, a ideia da construção de uma base comum para as escolas brasileiras não é recente. A justificativa da elaboração da BNCC, em âmbito governamental, é de que ela tem o propósito de promover uma educação brasileira mais equitativa e de qualidade, estabelecendo uma base de conhecimentos obrigatórios comuns em todo o país. Essa seria também uma demanda de diferentes setores da sociedade que vinculam a qualidade da educação a currículos centralizados ou a padronização curricular (Macedo, 2014).

O site oficial do Ministério da Educação (MEC) dedicado à BNCC também apresenta uma detalhada linha do tempo em confluência com o documento original, afirmando que a elaboração da BNCC se justifica para atender às exigências legais da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e do Plano Nacional de Educação (MEC, 2017). Isso evidencia a capacidade das políticas educacionais de não apenas gerar um texto, mas também de construir um discurso que induz uma percepção positiva sobre ela.

Entretanto, esse discurso é confrontado por uma série de críticas que emergiram por parte de pesquisadores/as de diferentes áreas, como Girotto (2018, 2019), Lopes e Macedo

(2021) e Aguiar (2018) em decorrência dos processos de concepção e elaboração da Base. Aguiar (2018, p. 734) destaca que "o processo de formulação da BNCC, conduzido pelo MEC, foi objeto de disputas de concepções e procedimentos, nas instâncias internas, influenciadas, sobretudo, por atores externos ao governo", enquanto Girotto (2018, p. 16) apresenta que a Base “foi se demonstrando como mais um instrumento de execução de uma lógica de política educacional subordinada à gestão neoliberal do Estado capitalista e [...] oculta um dos principais problemas da educação pública brasileira: a desigualdade das condições de ensino e aprendizagem as quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país” (Girotto, 2018, p 17).

Segundo Aguiar (2018), o MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e diversas instituições do setor privado promoveram uma narrativa para legitimar a implementação da BNCC nas redes públicas de ensino. A autora identifica três pilares fundamentais nessa narrativa: a BNCC é apresentada não como uma política de governo, mas como uma política de Estado; ela atende às exigências dos marcos estabelecidos, sendo eles: a Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases e o Pacto Nacional de Educação; bem como o compromisso com uma educação de qualidade (Aguiar, 2018).

É possível observar no documento da Base como primeiro marco a Constituição de 1988, e a seguinte frase é expressa no site oficial: “É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular”[1]. No que diz respeito ao Art 210 da Constituição Brasileira, diz que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (Brasil, 1988, grifo meu). Entretanto, afirmar que a própria Constituição já antecipava precisamente uma Base Nacional Comum Curricular emprega um discurso exagerado. A constituição diz respeito exclusivamente à “formação básica comum” e conforme a autora Aguiar (2018) “na Carta Magna não se encontra a expressão BNCC, e sim a referência à “formação básica comum”.

Seguindo com essa análise, conforme explicitado na BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, atribuiu à União, juntamente com o Distrito Federal, estados e municípios, a elaboração de competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas competências e diretrizes seriam documentos

[1] Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ministério da Educação.

norteadores de currículos, que tinham como objetivo assegurar uma formação básica comum no país. De acordo com a lei:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Conforme se lê acima, a expressão base nacional comum curricular é inexistente, o artigo se refere a uma base nacional comum para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Segundo Macedo (2014, p. 1532) "a rigor, a LDB permite a compreensão de que a base nacional comum é constituída pelo que segue estabelecido nela própria". Em diálogo com a autora, Aguiar (2018) demonstra que apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 ter sofrido muitas alterações também não se encontra menção à BNCC.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, este sim trata especificamente de uma base nacional comum curricular. A Lei nº 13.005/2014, que regulamenta o Pacto Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 e define ações com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica reitera a necessidade de se estabelecer e implantar uma base nacional comum dos currículos, a ser complementada por cada instituição de ensino, tendo em vista as características regionais e locais da sociedade (Brasil, 2017).

Conforme estabelecido no site do MEC "A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e três delas falam sobre a BNCC", sendo elas a meta 2, 3 e 7. A meta 7, no que diz respeito a estratégia 7.1, procura:

> 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Corrêa (2019) aponta que ainda não estava explícito a necessidade de uma base nacional comum curricular também para a Educação Infantil, conforme pode ser observado acima. Contudo, a autora esclarece que em 2015, sob o argumento de que essa etapa passou a ser considerada parte da Educação Básica, ela deveria ser inserida no contexto de discussão de uma base nacional, de forma a reforçar o reconhecimento dessa etapa.

A ambiguidade no uso das expressões "formação básica comum" e "base nacional comum curricular" reflete as tensões e disputas no campo educacional, resultantes de diferentes visões sobre projetos de sociedade e educação. Essa ambiguidade não apenas espelha conflitos existentes, mas também antecipa novas controvérsias, como ilustrado pela complexa trajetória de construção da base (Aguiar, 2018). E é portanto, “nesse contexto, que se pode verificar a transmutação da base nacional comum em base nacional comum curricular” (Aguiar, 2018, p. 30).

Na primeira versão da BNCC, divulgada em 2015, era esperado que o documento fosse menos influenciado por elementos do mercado ou políticas neoliberais, como apontado por Neira (2016). No que se refere à primeira versão destinada à Educação Infantil, é notável que o documento apresentava ideias ainda embrionárias sobre a organização curricular para essa etapa, em comparação com as versões subsequentes.

Tendo em vista que a primeira versão da base foi aberta ao público para comentários e considerações, com algumas questões reformuladas, foi disponibilizada a sua segunda versão. No entanto, conforme vistas das conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar, no Parecer CNE/CP 15/2017:

> Depois de elaborada a “primeira versão” da BNCC, a mesma foi submetida a uma apreciação pública, sendo a maior parte das contribuições individualizadas, sem passar por um processo coletivo de discussão. Posteriormente, o MEC analisou a sistematização das contribuições e definiu o que seria incorporado ao documento, originando a “segunda versão”. Cabe a pergunta: qual o marco de referência que serviu de parâmetro para as escolhas do MEC? (BRASIL, 2017, p. 37).

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) também teceu proposições a respeito da segunda versão da BNCC e destacou uma visão otimista da base para a Educação Infantil, concordando com o que é exposto no documento. Contudo, chama atenção para a as outras etapas:

> A ABEM considera inadequadas as definições da BNCC de conceber “Arte” como “componente curricular” e, consequentemente, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como“subcomponentes”. De acordo as próprias especificações do texto apresentado na BNCC, “ao considerar que a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música), é necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes, para todas as etapas da educação básica”. Assim fica evidente que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro têm características de componentes curriculares e não de subcomponentes, considerando que cada uma dessas áreas possui especificidades distintas e necessitam de professores com formação específica para atendê-las adequadamente (Abem, 2016).

No processo de elaboração da terceira e última versão da base, o país passava por uma forte instabilidade política, sendo que “o impeachment da então presidente Dilma da Presidência da República para a tomada do poder pelo Vice-presidente Michel Temer, que assume a presidência sob duras críticas e inicia um governo com pautas reformistas para o Brasil” (Silva, 2021). Setores conservadores da sociedade ganharam força nesse período, e não demoraram para acusar a BNCC de esquerdista e ideológica, solicitando que o documento fosse reelaborado, de forma que pudessem ter influências sobre o documento (Neira, 2016), havendo grande ruptura com o processo que vinha se estabelecendo nas versões anteriores.

Assim, a base nacional comum dos currículos, obrigatória em território nacional, foi homologada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio.

Portanto, a próxima seção explora o contexto de produção de texto da BNCC, trazendo reflexões sobre as discussões em torno da organização curricular voltada para a Educação Infantil.

1.6 A BNCC para a Educação Infantil

A consolidação da Educação Infantil perpassa por diferentes momentos na história da educação brasileira. Os autores Carvalho e Guizzo (2023) destacam três momentos significativos: a luta do movimento feminista, sindical e da comunidade epistêmica da Educação Infantil em defesa da creche; o reconhecimento da Educação Infantil na Constituição de 1988, como direito da criança e da família; e a definição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica na LDB-9394/96.

Importante relembrar que a Constituição Brasileira e a LDB/9.394 de 1996 foram políticas importantes que impulsionaram a construção de políticas curriculares para a infância, refletidas em diferentes documentos norteadores do currículo para a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e, mais recentemente, a BNCC (2017).

Conforme abordado anteriormente, nos processos embrionários da concepção da Base, a inclusão da Educação Infantil não estava definida, sendo considerada após reivindicações da comunidade epistêmica da área. Assim, a necessidade de uma Base curricular também para a Educação Infantil foi motivo de disputas e controvérsias durante o processo de sua elaboração.

A própria ideia de currículo na Educação Infantil, por si só, gera debates quanto à sua necessidade, considerando as particularidades da forma de educar, ensinar e cuidar nessa etapa da Educação Básica. Isso ocorre quando entendemos o currículo como uma sequência de conteúdos disciplinares, centrado em habilidades e conhecimentos específicos a serem ensinados, uma concepção que não se alinha adequadamente à Educação Infantil (Barbosa *et al.*, 2016).

Em seu sentido mais simplório, e pautado nas DCNEIs, o currículo na Educação Infantil é um conjunto de práticas a serem aprendidos no contexto educacional. Assim, as experiências e os saberes das crianças devem se articular aos conhecimentos que integram o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. A própria criança e a sua forma de ver o mundo devem ser o ponto de partida para as práticas, valorizando suas vivências e singularidades.

Conforme Aquino e Vasconcellos (2012), o conceito de currículo nas DCNEIs se afasta do enfoque em conhecimentos disciplinares tradicionais. Por ser concebido como um conjunto de práticas, oferece aos docentes autonomia na elaboração de seus planejamentos, orientados pelas experiências e interesses das crianças. Essa perspectiva valoriza as relações, brincadeiras e a promoção das culturas infantis como elementos centrais no processo educativo. Neste caso, a comunidade epistêmica e disciplinar da Educação Infantil se posicionou em defesa de que a BNCC se mantivesse fiel à lógica da construção de uma base tendo como norte as DCNEIs, tendo em vista a "necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças" (Campos e Barbosa, 2015, p. 359) e assim a Base fez, em até certo ponto, conforme será discutido adiante.

Necessário pontuar que, apesar da Base para a Educação Infantil ter como referência para a sua elaboração as DCNEI, (Carvalho *et all.*, 2021), a homologação da BNCC resultou em uma descaracterização dos princípios estabelecidos por ela, comprometendo alguns de seus aspectos mais flexíveis, voltados à autonomia pedagógica e à contextualização das práticas educativas. Para os autores Carvalho *et al.*, (2021) a concepção de currículo conforme as DCNEIs "foi destituída pela indicação de um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e, sobretudo, pela proposição de objetivos de

aprendizagem e desenvolvimento relativos a cada campo e grupo etário" (Carvalho *et al.*, 2021, p. 39).

Assim sendo, na parte inicial do texto da BNCC para a primeira etapa da Educação Básica, ressalta-se os marcos legais que constituíram a Educação Infantil, com a Constituição Federal de 1988, e a LDB/3.934 de 1996. O texto aborda também a concepção do cuidar e educar como algo indissociável do processo educativo. Nesse processo, creches e pré-escolas devem acolher as vivências das famílias e das comunidades, integrando suas propostas pedagógicas para ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, complementando assim a educação familiar (Brasil, 2018).

Articulado às DCNEIs, a BNCC para a Educação Infantil tem como eixos estruturantes as: interações e brincadeiras . Através desses dois eixos, as crianças "podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização" (Brasil, 2018, p. 37). Portanto, as práticas pedagógicas organizadas para o âmbito escolar, além de propor intencionalidade educativa, devem assegurar as brincadeiras e interações (Carvalho e Guizzo, 2023). É fundamental destacar a importância desses eixos ao estruturar a Educação Infantil. Conforme preconiza a BNCC, os ambientes, horários, rotinas e, principalmente, as práticas pedagógicas devem ser orientados pelas interações e brincadeiras. Assim, a brincadeira ocupa um papel central na Educação Infantil, sendo essencial para o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança. Mais do que uma simples atividade lúdica, ela deve ser compreendida como uma estratégia pedagógica, que ao ser integrada ao planejamento educacional, se torna um ponto de partida valioso para que a criança adquira também os conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento.

Em uma Educação Infantil que valoriza a infância, é urgente o rompimento com práticas assistencialistas e escolarizantes, a fim de tornar creches e pré-escolas espaços de brincadeira e experimentação. Isso significa compreender que as interações ao brincar são a base dessa etapa, garantindo que a infância seja respeitada e assegurada dentro do contexto escolar. Conforme a BNCC, é essencial que essa abordagem permeie todos os processos da Educação Infantil, pois "a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças" (Brasil, 2018, p. 37).

De acordo com os eixos estruturantes centrados nas "Interações e Brincadeiras",

busca-se garantir às crianças, seis direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (Brasil, 2017). Esses direitos na Educação Infantil, apesar de representarem um ideal inspirador de inclusão e respeito à diversidade, enfrentam desafios significativos na prática. Conforme observa Macedo (2015), a sua operacionalização, ancorada na ideia de um universalismo que atribui a todos a condição de iguais perante a lei, não é tarefa simples, e essa complexidade já se evidencia na leitura do próprio documento. Segundo a autora, "tais direitos são direitos do indivíduo, ao mesmo tempo em que são postulados como de todos e para todos" (Macedo, 2015, p. 896) portanto, são, "direitos individuais e universais, apresentados como a única forma de garantir a vida democrática"(Macedo, 2015, p. 896). Assim, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento representam mais um ideal promissor delineado pela Base.

A ideia é que tais direitos se concretizem também por meio do trabalho docente e da efetivação dos campos de experiência (Carvalho *et al.*, 2021). Para isso, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento desdobram-se em cinco campos de experiência, que orientam as práticas educativas e proporcionam um caminho estruturado para o desenvolvimento integral das crianças. Conforme a Base, os campos de experiências "constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2018, p. 40). Essa definição, assim como a denominação dos campos, baseia-se nas DCNEIs.

É importante destacar que a organização da Educação Infantil em campos de experiências não é uma ideia recente. Essa proposta, que busca romper com a lógica escolarizante de transmissão de saberes por áreas disciplinares, já apareceu em políticas curriculares anteriores, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as DCNEIs. Nessas políticas, propunha-se a organização da Educação Infantil em eixos, centros, campos ou módulos de experiências (Fochi, 2016; Pereira, 2020)

Assim, os saberes e conhecimentos fundamentais a serem proporcionados às crianças, bem como suas experiências, conforme estipulado pela BNCC, organizam-se nos seguintes campos de experiências: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Essa organização visa não hierarquizar as áreas do conhecimento, mas destacar os saberes estabelecidos em cada campo, os quais, segundo a

Base, são direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Cada campo de experiência tem sua ênfase específica, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Campos de experiência na BNCC

Campo de Experiência:	**Características:**
O Eu, o Outro e o Nós	Destaca a importância de as crianças se conhecerem, reconhecerem e construírem relações saudáveis com os outros e com o mundo ao seu redor.
Corpo, Gestos e Movimentos	Concentra-se no desenvolvimento do corpo, da motricidade e das habilidades físicas das crianças.
Traços, Sons, Cores e Formas	Oferece a oportunidade de explorar e vivenciar as experiências por meio de expressões artísticas, enfatiza o desenvolvimento da percepção sensorial e expressão artística das crianças. Ele abrange atividades que exploram a expressão visual, sonora e tátil, promovendo o desenvolvimento da linguagem, criatividade e sensibilidade estética.
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Procura-se promover a escuta ativa, a expressão oral e a capacidade de pensar e imaginar.
Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Aborda o desenvolvimento de habilidades matemáticas, a compreensão de conceitos espaciais e temporais, a percepção de quantidades e a exploração de relações e transformações.

Fonte: Elaboração própria.

O currículo para a Educação Infantil, quando estruturado em campos de experiências, promove alterações substanciais na organização pedagógica das escolas. Essas transformações

provocaram debates significativos sobre o currículo na Educação Infantil, como ressaltado por Fochi (2015). Segundo o autor, “os campos de experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares, tal como a escola está acostumada a se estruturar” (Fochi, 2015, p. 222). No entanto, na forma como são apresentados na BNCC, os campos de experiência acabam se aproximando das disciplinas escolares, propondo aprendizagens segmentadas e predefinidas (Pereira, 2020). Isso fica evidente ao analisarmos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são estabelecidos em cada campo, em que reforça-se a presença dos saberes da linguagem, da matemática, das ciências humanas, das artes e das ciências da natureza.

Analisando os campos de experiência em associação aos conhecimentos propostos, nota-se uma hierarquização que privilegia certas áreas – ou, neste caso, campos. Observa-se, por exemplo, que "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação" e “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” apresentam uma quantidade maior de objetivos de aprendizagem. Em contrapartida, o campo "Traços, Sons, Cores e Formas" possui não apenas um número reduzido de objetivos, mas também agrupa diferentes linguagens do componente curricular de Arte. Esse tipo de organização e hierarquização se aproxima da estrutura disciplinar, sugerindo uma interpretação dos campos como áreas isoladas e hierarquizadas do conhecimento, o que pode limitar o caráter interdisciplinar originalmente proposto pela BNCC, tendo em vista as DCNEIs.

Dentro de cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos de faixa etária: Bebês (0-1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017). Essa organização é uma característica marcante na BNCC para a Educação Infantil, assim, a garantia dos direitos de aprendizagem está diretamente associada às listagens de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Carvalho *et all*, 2021).

Tais objetivos são “conhecimentos a que todos têm direito de acesso via escola, ou seja, conteúdos da escolarização” (Macedo, 2015, p. 899), o que também sugere uma indagação sobre o que é considerado válido e quais conteúdos foram excluídos nesse processo. A autora (Macedo, 2015) chama atenção ao fato de que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente ligados à ideia de conteúdos, podendo ser vistos como um binômio, já que ambos os elementos estão interligados nas diretrizes da

Base, mesmo quando oficialmente é mencionado apenas "objetivos". Assim, ao tratar os campos de experiência como uma lista de objetivos/conteúdos a serem seguidos, eles perdem a flexibilidade e a riqueza das experiências e brincadeiras dentro do ambiente escolar.

Isso ocorre porque, quando a Base preconiza objetivos de aprendizagem para cada campo de experiência, ela retira a centralidade do planejamento da criança e a desloca para os conteúdos a serem ensinados. Dessa forma, as rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam a se basear na lista de objetivos, afastando-se do conhecimento das individualidades, potencialidades, necessidades e desejos das crianças (Pereira, 2020). O que desconsidera os direitos fundamentais como o convívio, as interações, as rotinas cotidianas, a exploração, o conhecimento de mundo, o direito à brincadeira, o afeto e o cuidado, priorizando saberes considerados mais importantes, bem como as competências que já estão previamente definidas (Pereira, 2020). Além disso, esses objetivos têm sido expandidos nos documentos curriculares municipais, na produção de material didático e nas orientações para o planejamento dos(as) docentes, servindo também como critério para a elaboração de pautas de observação e avaliação das crianças (Carvalho *et al.*, 2021).

Na proposição dos objetivos, pressupõe-se que todas as crianças possuem as mesmas condições cognitivas para aprendizagem, desconsiderando a influência significativa dos fatores ambientais e dos contextos sociais sobre o processo educativo. A lista de objetivos e conteúdos, passíveis de serem trabalhados, marcados e descartados ao final de cada ano, reflete uma visão limitada da aprendizagem (Pereira, 2020). Ao ignorar que as crianças são agentes sociais que, por meio das interações, têm acesso ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico produzido pela humanidade, a Base as coloca em uma posição passiva, como receptoras dos processos de socialização, ao invés de reconhecê-las como produtoras de cultura e significados (Pereira, 2020).

Assim, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, ao estabelecer esses aspectos, suscita reflexões e acordos sobre a abordagem pedagógica que melhor se articula a essa etapa, convocando uma análise crítica sobre como os princípios e diretrizes da Base impactam o cotidiano das crianças e nas práticas educativas. Além disso, destaca-se a necessidade urgente de uma integração efetiva de todos os profissionais da área da Educação Infantil para discutir e elaborar suas propostas curriculares tendo em vista a Base. Nesse contexto, Pereira (2020, p. 83) destaca que “é necessário que os professores estejam bastante atentos aos conceitos que a Base sugere, mas que não explica”. Isso se aplica até mesmo aos

aspectos mencionados na Base, mas que não recebem o devido destaque, passando despercebidos, como é o caso da Lei nº 11.645/2008 que assegura o ensino da história africana e indígena nos currículos escolares.

Nesse sentido, a tarefa de elaborar qualquer documento proveniente de uma política curricular deveria envolver a participação coletiva de todos os atores envolvidos nesse processo. Isso inclui professores, gestores, educadores e, bem como, as próprias famílias e comunidades. Portanto, não deve ser vista como um ato isolado, restrito a um ambiente fechado, em que uma equipe decide unilateralmente quais conhecimentos são incluídos e quais são excluídos, ou que faz a leitura do documento de forma desconectada. Assim, a obrigatoriedade de uma Base Nacional para a Educação Infantil, apesar dos problemas encontrados nela, apresenta-se como uma oportunidade para que toda a comunidade educativa se integre e se envolvam ativamente no processo de compreensão da mesma.

A própria ideia de um currículo nacional, que impõe às escolas a obrigação de reorganizar suas propostas pedagógicas para atender a essas diretrizes, exige um momento de reflexão e revisão profunda não somente na Educação Infantil, mas como em todas as outras etapas. O desafio, portanto, é compreender como as políticas curriculares podem ser interpretadas e traduzidas na prática, considerando não apenas a elaboração de documentos, mas também a prática pedagógica do professor.

CAPÍTULO 2

Metodologia

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Barros, Manoel Leite de, (2006, p.25)

Este capítulo propõe descrever os caminhos metodológicos que foram percorridos ao longo desta investigação. Portanto, serão destacados a abordagem e caráter da pesquisa, uma breve contextualização da Educação Infantil no município de Montes Claros, os procedimentos da pesquisa, o universo da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, bem como a organização e análise dos dados. No que segue, serão pontuados também os procedimentos éticos adotados.

2.1 Abordagem e caráter da pesquisa

A metodologia utilizada neste trabalho foi definida a partir das particularidades exigidas pelo fenômeno estudado. Assim, os procedimentos e os instrumentos de coleta, a organização e análise de dados constituíram-se a partir dos objetivos propostos e do referencial teórico adotado.

Compreender as concepções e o trabalho docente dos(as) professores(as) com formação em música que atuam nos CEMEIS do município de Montes Claros, à luz dos documentos norteadores da Educação Infantil, direciona a pesquisa para uma abordagem qualitativa, o que se mostra adequado aos objetivos estabelecidos.

Para Minayo (2010, p. 22) as "abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos". A pesquisa qualitativa tem como objetivo investigar o fenômeno em toda a sua complexidade, entendendo a realidade, o comportamento e a experiência humana, bem como o processo pelos quais as pessoas constroem significados e descrevem o que são aqueles significados (Bogdan e Biklen, 1994).

Para estudos na área da Educação se faz necessária uma metodologia coesa que possibilite compreender o fenômeno estudado, dessa forma por se tratar de um grupo específico de professores(as), este estudo se classifica como uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2020) as pesquisas de caráter exploratório têm o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, aprimorando ideias, além de possuírem um planejamento flexível, permitindo uma pesquisa bibliográfica que se aproxime as bases epistemológicas da pesquisa e podendo conter entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o problema pesquisado.

2.2 Caracterizando o Contexto da Prática: A Educação Infantil na cidade de Montes Claros -MG

Como discutido no primeiro capítulo, a homologação da LDB nº 9.394/1996 representou avanços significativos para a Educação Infantil, consolidando-a como a primeira etapa da Educação Básica. Ainda sobre a referida lei em seu artigo 11, diz que é de responsabilidade do poder municipal "oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas" (Brasil, 1996), o que resultou em importantes políticas para a viabilização das instituições de Educação Infantil em diversos municípios, incluindo Montes Claros.

Assim, esta seção visa caracterizar o contexto da prática da Educação Infantil neste município, abordando um breve histórico da Educação Infantil, e a presença do professor especialista em Arte. Bem como, informações a respeito dos diferentes documentos norteadores provenientes da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de compreender e delimitar o cenário em que a pesquisa que resultou neste trabalho se insere.

2.2.1 Breve histórico da Educação Infantil em Montes Claros

Para compreender a trajetória da Educação Infantil no município, é importante destacar que, embora possam ter existido iniciativas pontuais anteriores, a organização formal e a presença significativa de políticas públicas ganharam destaque a partir dos anos 1980 . Assim, o atendimento em creches no município de Montes Claros teve visibilidade no início da década de 1980, principalmente por meio de iniciativas de associações de moradores, igrejas e da comunidade local (Lages, 2012). Ao entrevistar professoras que atuaram na Educação Infantil nesse período, Lages (2012) relata que a construção de creches era voltada para a população de baixa renda em áreas periféricas, com um caráter assistencialista, preventivo e compensatório, sendo destinadas principalmente a crianças em situação de

pobreza. Naquela época, as instituições de Educação Infantil em Montes Claros eram sustentadas por doações e pelo apoio de algumas entidades, enfrentando várias dificuldades financeiras, não sendo ainda, portanto, mantidas pelo poder público.

Conforme (Lages, 2012) em setembro de 1990, as creches passaram a ser coordenadas pela gestão municipal. Segundo os relatos obtidos nas entrevistas realizadas pela autora Lages (2012), essa mudança significou novas perspectivas para a Educação Infantil na cidade, que, até então, tinha um caráter predominantemente assistencialista. Com a integração das creches ao sistema de educação, elas passaram a ter também um caráter educativo, marcando o início da construção da identidade da Educação Infantil no município. No entanto, somente em 1998, com a promulgação da Lei Municipal nº 2.643, foi oficialmente autorizada a municipalização das unidades de ensino pré-escolar e das creches no município. A homologação dessa lei resultou na municipalização de cinco creches em Montes Claros (Lages, 2012).

Um ano após a homologação desta última lei citada, todas as creches municipais foram renomeadas para Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI). Segundo os técnicos da Secretaria Municipal de Educação, a alteração do nome visava distanciar a percepção das creches do mero assistencialismo, passando a refletir também o aspecto pedagógico (Lages, 2012). Assim, a nova nomenclatura buscava integrar o cuidado e a educação. Em 2002, uma nova mudança de nomenclatura foi adotada, e as UMEIs passaram a ser denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), voltados para crianças de 0 a 6 anos. Naquela época, o Sistema Municipal de Ensino ainda estava integrado ao Sistema Estadual de Ensino (Lages, 2012).

Um momento significativo para a consolidação e maior autonomia da Educação Infantil em Montes Claros foi a promulgação da Lei nº 3.885, de 20 de dezembro de 2007, que organiza o Sistema Municipal de Ensino e está em vigor atualmente. De acordo com essa lei, o Sistema Municipal de Ensino é composto pelos seguintes órgãos e instituições: a Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer, responsável pela execução das políticas de Educação Básica; o Conselho Municipal de Educação, que atua como órgão normativo, consultivo, deliberativo, mobilizador e de controle social na Política Municipal de Educação; as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, que são mantidas e administradas pelo poder público municipal; e as instituições de Educação Infantil – creches e pré-escolas – geridas pela iniciativa privada (Montes Claros, 2007).

No que tange à Educação Infantil, no Art. 20, ainda desta lei, diz que o município oferecerá a Educação Infantil em: - creches, para crianças de até 03(três) anos de idade; pré-escolas, para crianças de 04 a 05 anos e onze meses de idade; e em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), para crianças de zero até 5 anos e 11 meses de idade (Montes Claros, 2007). Dessa forma, para fins de delimitação da pesquisa e considerando a proximidade da pesquisadora, conforme mencionado na introdução deste trabalho, as instituições de Educação Infantil de Montes Claros escolhidas como foco deste estudo são os Centros Municipais de Educação Infantil.

Os CEMEIs são instituições públicas voltadas para a Educação Infantil, atendendo crianças de 0 a 5 anos. Eles fazem parte da rede municipal de ensino e têm como objetivo proporcionar um ambiente educativo e acolhedor para o desenvolvimento integral das crianças, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. Em Montes Claros, a Educação Infantil é oferecida em aproximadamente 52 CEMEIs (Lages, 2012).

2.2.2 Formação Docente e a Presença de Professores/as de Arte na Educação Infantil em Montes Claros

A formação e a inserção dos professores na Educação Infantil de Montes Claros refletem uma complexa interação entre as exigências legais, as políticas municipais e as demandas educacionais específicas dessa etapa. Nesse contexto, a Lei nº 3.885, de 20 de dezembro de 2007, desempenha um papel central ao regulamentar os requisitos para o exercício do magistério na Educação Infantil, estabelecendo diretrizes que dialogam com a LDB/ 9.394. Em relação a formação do professor para atuar na Educação de Montes Claros e também na Educação Infantil a Lei nº 3.885, de 20 de dezembro de 2007 diz que:

> A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade" (Montes Claros, 2007, p. 20).

Assim como na LDB nº 9.394, a legislação municipal não prevê a obrigatoriedade de um professor especialista na Educação Infantil. No entanto, em Montes Claros, há a presença de professores especialistas atuando nessa etapa, incluindo professores de Arte e Educação Física, que são classificados como PEB II (Professor de Educação Básica) (Montes Claros, 2023). No município, a presença de professores especialistas em Arte na Educação Infantil

foi motivada pela homologação da lei 11.378/2018. Essa informação também pode ser constatada por meio do Caderno de Docente (2023), que diz que a “arte será ministrada por professores especializados dentro da carga horária semanal de 25 horas, distribuídas do maternal 1 ao 2º período, conforme diretriz da Lei Federal nº 11.378/2018”(Montes Claros, 2023). Já o professor Especialista em Educação Física, conforme o mesmo documento é devido a Lei federal 11.738/2008 (Montes Claros, 2023).

É possível entender assim, que tanto a Arte quanto a Educação Física, por serem regidas por legislações semelhantes que as estabelecem como componentes curriculares obrigatórios em toda a Educação Básica, tenham motivado a adoção de estratégias específicas pela Secretaria Municipal de Educação. Por isso, torna-se necessário explicitar alguns entendimentos que orientam as discussões sobre a música na Educação Infantil neste trabalho.

Embora na Educação Infantil a organização curricular seja estruturada por Campos de Experiência, isso não invalida o fato de que a Arte, incluindo suas linguagens, é um componente curricular e deve estar presente nos currículos de todas as etapas da Educação Básica. A classificação por Campos de Experiência não reduz a importância ou a obrigatoriedade da presença da Arte na organização curricular desta etapa, uma vez que sua inclusão atende a legislações específicas que antecedem a homologação da BNCC. Essa lógica também justifica a necessidade de especialistas tanto em Arte quanto em Educação Física, assegurando que essas áreas sejam trabalhadas de forma qualificada e conforme as diretrizes legais. Portanto, mesmo em um modelo de organização curricular como o da Educação Infantil, a Arte continua sendo um componente curricular indispensável, pois sua presença é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e para garantir a articulação com as demais etapas de ensino.

Em especial, sobre a presença do professor de Arte da Educação Infantil de Montes Claros, a autora Cordeiro (2018) aponta que em 2015, o município inseriu professores de Arte em todos os CEMEIs, atendendo a uma solicitação das profissionais que atuavam na Educação Infantil. A solicitação desses profissionais foi motivada devido a Lei 11.769/2008 sobre a obrigatoriedade do ensino de música nos currículos da Educação Básica. Conforme a autora, o município tinha a intenção de incluir professores formados especificamente em música nas escolas. No entanto, devido a falta de candidatos com essa formação, a contratação foi direcionada a professores de Arte, com formação em diferentes linguagens artísticas (Cordeiro, 2018).

Nos estudos realizados por Cordeiro (2018), com base em dados coletados na Secretaria Municipal de Educação, constatou-se que em 2016 havia 44 professoras de Arte atuando nas instituições de Educação Infantil, tanto na zona urbana quanto na zona rural. Em pesquisa conduzida por Carmo et al. (2018), foi registrada a presença de 43 professores de Arte no ano de 2018, dos quais 10 possuíam formação em Música e de acordo com os dados coletados nesta pesquisa, em 2023 foi constatada a presença de 42 professores de Arte nos CEMEIs de Montes Claros, aspecto que será aprofundado no último capítulo deste trabalho.

A Lei nº 3.885, de 20 de dezembro de 2007, que regulamenta a organização da Educação em Montes Claros, determina que o ingresso de profissionais para atuar na área deve ocorrer por meio de concurso público. De acordo com Nascimento (2021), um concurso para cargos efetivos de professor da Educação Infantil foi realizado em 2009. No entanto, naquela ocasião, não foram disponibilizadas vagas para professores de Arte e de Música na Educação Infantil. Como consequência, os profissionais dessas áreas foram designados temporariamente, e essa situação se manteve até a realização da presente pesquisa. Vale destacar que, em 2024, foi realizado um novo concurso público no município, com a oferta de 10 vagas para professores de Arte.

Considerando que os professores de Arte que atuam nos CEMEIs são contratados temporariamente, a seleção desses profissionais em 2023 ocorreu por meio de uma Seleção Pública Simplificada, que será abordada com maior ênfase no último capítulo desta dissertação.

2.3 Procedimentos da pesquisa

Como procedimentos da pesquisa foram realizadas as pesquisas bibliográfica e documental, bem como uma pesquisa de levantamento, as quais são apresentadas a seguir.

2.3.1. Pesquisa bibliográfica

No âmbito da pesquisa, a abordagem bibliográfica se vale essencialmente das contribuições de diferentes autores acerca de um tema específico. De acordo com Gil (2020), a pesquisa bibliográfica é conduzida com base em material já elaborado, sendo composta principalmente por livros e artigos científicos. O autor destaca que as fontes bibliográficas utilizadas incluem livros, publicações periódicas (jornais, revistas), obras de referência, periódicos científicos, teses e dissertações, e anais de encontros científicos. Essa abordagem possibilita uma busca sistemática em diversas fontes, como obras de referência, teses e

dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos, além de periódicos de indexação e de resumo.

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica contemplou trabalhos na área da Educação e Educação Musical em livros, artigos, teses, dissertações e em trabalhos de anais de eventos científicos, nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico. Além do site da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), com foco nos seguintes temas relacionados às políticas públicas educacionais e curriculares para a Educação Infantil, currículo, e o ensino de Música na Educação Básica.

Tendo destaque nos autores: Ball e Bowe (1992, 1994, 2006) que ampara as análises da política curricular em questão; Sacristán (2017), com os principais conceitos e reflexão teórica acerca do currículo; Macedo (2016, 2013, 2011), Alice Lopes (2011), Mainardes (2006, 2018) e Girotto (2018) acerca das políticas públicas educacionais e curriculares no Brasil; Carvalho (2018, 2015), Kramer (1994) e Bernartt (2016) que abordam aspectos da Educação Infantil e Del Ben e Pereira (2019), Pereira (2016), Queiroz (2012, 2017), Penna (2004, 2014) com foco específico nas discussões acerca do ensino de música na Educação Básica.

2.3.2 Pesquisa documental

Conforme Gil (2020) a pesquisa documental se utiliza de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da investigação. Por isso, a pesquisa documental contemplou as legislações brasileiras no âmbito da Educação Infantil, o ensino de Música na Educação Básica e os documentos norteadores de currículo para a Educação Infantil, principalmente a BNCC e a Proposta Curricular de Montes Claros- versão 2023.

2.3.3 Pesquisa de levantamento

Tendo em vista que os professores que atuam frente ao componente curricular Arte possuem formações diversas nas diferentes linguagens artísticas que o compõem, podendo ser nas áreas de Teatro, de Artes Visuais, de Dança, de Música e também em Educação Artística,

foi necessário realizar um levantamento detalhado para identificar quais eram os professores com formação em música que estavam atuando como especialistas em Arte na Educação Infantil de Montes Claros no ano de 2023. Assim, a realização da pesquisa de levantamento se mostrou fundamental para conhecer o cenário da pesquisa, sendo possível vislumbrar o panorama da formação dos professores de Arte do município.

Para o levantamento referente à formação dos professores, foi encaminhado um ofício para Secretaria Municipal de Ensino de Montes Claros no qual a pesquisa e seus objetivos gerais foram comunicados. Nesse documento, houve a apresentação da pesquisadora, bem como o termo de aceite (vê apêndice 1). Não tendo recebido uma resposta formal, foram realizados contatos telefônicos com a Secretaria de Educação e durante as conversas obtidas por telefone, foi disponibilizado o contato pelo WhatsApp da secretária de Educação.

Durante as trocas de mensagens via WhatsApp em diálogo especificamente com a Diretora técnica-pedagógica da Educação Infantil do município de Montes Claros-MG, foi possível aprofundar o diálogo sobre os propósitos da pesquisa e estabelecer orientações sobre os dados necessários para o levantamento da formação dos professores especializados em Arte. Considerando as demandas intensas de trabalho na Secretaria de Educação de Montes Claros e a dificuldade de agendar reuniões presenciais, a comunicação por telefone e WhatsApp emergiu como uma alternativa prática e eficaz.

Neste processo, foi solicitada a assinatura do termo de concordância da pesquisa, bem como a formação de todos os professores que atuam como professor de Arte na Educação Infantil de Montes Claros em suas respectivas instituições de ensino. Após a assinatura do termo e do levantamento realizado com base na lista de professores fornecida pela Secretaria de Educação, tornou-se possível identificar os professores com formação específica em música, que se constitui como o universo da pesquisa, além de realizar um mapeamento abrangente da formação de todos os professores que desempenham a função de especialista em Arte no município.

2.4 Universo de pesquisa

Considerando os resultados da pesquisa de levantamento que serão discutidos com mais detalhes no capítulo 5, o universo de pesquisa é constituído por seis professores(as) especialistas em Arte, com formação em música, que atuavam na etapa da Educação Infantil

nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Montes Claros-MG durante o ano de 2023.

A formação em música diz respeito à graduação nos seguintes cursos: Curso de Educação Artística com habilitação em Música; Curso de Licenciatura em Artes com ênfase ou com habilitação em Música e cursos de Licenciatura em Música.

2.5 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas (apêndice 2) com os(as) professores(as) de Arte com formação em música que atuavam nos CEMEIs do município de Montes Claros, além de entrevista informal não estruturada feita com a Diretora técnica-pedagógica da Educação Infantil. Segundo Souza (2020, 30) "as entrevistas semiestruturadas têm a finalidade de obter informações de entrevistados sobre um determinado tema/assunto, por meio de uma conversa planejada seguida por um roteiro e por indagações".

Em relação às entrevistas, foram abordados aspectos sobre a formação e a atuação profissional e os seus conhecimentos sobre os documentos norteadores de ensino para a Educação Infantil, bem como a organização do trabalho docente.

O agendamento das entrevistas foi efetuado por meio de comunicação via WhatsApp, as entrevistas foram conduzidas em ocasiões presenciais e, alternativamente, de forma online. Durante o ano de 2023, o processo de coleta de dados transcorreu de maneira contínua. Quando as entrevistas eram realizadas presencialmente, eram gravadas por meio de telefone celular. Já as entrevistas online foram conduzidas através da plataforma Zoom. Antes de cada entrevista, foram realizados testes nos equipamentos para garantir o bom funcionamento, além de serem explicados aos entrevistados os procedimentos éticos envolvidos, incluindo a assinatura dos termos de consentimento. Todas as entrevistas foram categorizadas e transcritas para análise posterior.

Considerando a necessidade de preservar a identidade dos participantes deste estudo, o quadro abaixo detalha a forma como os professores serão descritos ao longo do trabalho, com destaque para o capítulo 5.

Quadro 2: Professores/as participantes da pesquisa

PSEUDÔNIMO	PERFIL DO ENTREVISTADO
Professora A	Gênero: Feminino
Professor B	Gênero: Masculino
Professora C	Gênero: Feminino
Professora D	Gênero: Feminino
Professora E	Gênero: Feminino
Professora F	Gênero: Feminino

Fonte: Elaboração própria

2.6 Procedimentos de organização e análise dos dados

Como forma de organizar a pesquisa bibliográfica, os estudos selecionados foram categorizados por meio de quadros organizacionais com base em sua natureza e temas, adotando uma abordagem qualitativa que considerou suas particularidades e contribuições para os resultados deste trabalho. A análise dessas fontes resultou na construção do referencial teórico desta pesquisa.

Na pesquisa documental a organização dos documentos coletados também seguiu uma estrutura por meio de quadros organizacionais, agrupando-os por áreas temáticas. Para organizar os dados provenientes da pesquisa de levantamento, também foi necessário criar quadros. Esses quadros foram desenvolvidos considerando as diferentes linguagens que compõem o componente curricular de Arte, bem como a formação dos professores.

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram examinados utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin, uma abordagem metodológica em constante evolução, que visa analisar uma variedade de conteúdos, tanto verbais quanto não-verbais. Essa técnica envolve a aplicação de métodos sistemáticos para a análise dos dados. De acordo com Bardin (2004) a técnica é pautada em um rigor metodológico, desenvolvida de maneira sistemática, a partir de três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material, categorização e codificação; 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

2.7 Procedimentos éticos

Toda pesquisa que envolve seres humanos deve respeitar os preceitos éticos determinados pela resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Por isso,

primeiramente o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

Exclusivamente após a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, que aconteceu no dia 25 de junho de 2023, se iniciou a pesquisa. Neste sentido, de modo a garantir o entendimento da proposta de pesquisa, foi enviado um ofício à Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, o parecer do Comitê de Ética, bem como feita a solicitação da assinatura do Termo de Concordância da Instituição para Participação da Pesquisa. Após a assinatura do Termo de Concordância da Instituição foi estabelecido o contato com os professores que compõem o universo de pesquisa, a fim de esclarecer a importância da participação dos mesmos na pesquisa e também os objetivos do trabalho.

Após o aceite de todos os participantes e a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), foram realizadas as entrevistas. A etapa inicial de cada entrevista baseou-se na apresentação e assinatura do TCLE, nessa etapa foi garantida a preservação das identidades das participantes, o sigilo dos nomes das instituições, a possibilidade de declinar do aceite de participação em qualquer momento da pesquisa e a forma como seriam utilizadas as respostas dadas pelos participantes. Neste sentido, foram explicitados especificamente os benefícios da pesquisa; os desconfortos e riscos; os danos, a confidencialidade das informações.

CAPÍTULO 3

O que é dito sobre o ensino de Música na BNCC

As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade.

Quintana, Mario de Miranda (2016, p. 12

Este capítulo tem como foco a música na Educação Básica. Portanto, inicialmente apresenta a trajetória do ensino de música nas políticas curriculares e nos currículos da educação brasileira. Abordar essa perspectiva histórica proporciona uma compreensão abrangente dos sentidos, rupturas e retrocessos relacionados a essa linguagem, revelando lacunas e desafios nas políticas educacionais vigentes, bem como uma maior compreensão do que do que foi excluído e o que permanece como válido para o ensino de música na BNCC.

Entendendo que toda política produz um texto, analisa-se neste capítulo a inserção da música na BNCC nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a fim de proporcionar uma visão integrada sobre como a música é estruturada nas diferentes etapas da Educação Básica.

Após as discussões de como a música se estabelece na BNCC, a abordagem se concentra mais detalhadamente na linguagem da música na Educação Infantil, uma vez que essa etapa é o foco central deste trabalho. Por fim, é apresentada uma revisão de literatura sobre as relações entre a BNCC e o ensino de música na Educação Infantil, visando identificar o que as pesquisas dizem sobre as implicações da BNCC nesta etapa da Educação Básica.

3.1 Trajetória do ensino de música no currículo escolar

Esta seção apresenta reflexões acerca do ensino de música nas escolas de Educação Básica brasileira, com enfoque em dois elementos fundamentais de análise: a trajetória do ensino de música no currículo escolar em seus aspectos da legislação educacional e dos documentos norteadores da linguagem da música na Educação Básica. Buscando apresentar um panorama que evidencie inserções do ensino de música nos currículos da Educação Básica, as abordagens apresentadas se atêm à definição de currículo no seu sentido mais amplo, pois “o currículo é muitas coisas ao mesmo tempo" (Sacristán, 2017, p. 173). Isso

implica reconhecer que, ao longo dos distintos períodos da história da educação brasileira, a música assumiu papeis variados no que diz respeito às suas inserções no currículo escolar.

O currículo, conforme delineado no primeiro capítulo, revela-se como uma entidade de difícil definição, caracterizado por sua natureza dinâmica e variável "que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações" (Sacristán, 2017, p. 20). É entendido também como "múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual" (Sacristán, 2017, p. 22). Esses diferentes aspectos estão intrinsecamente ligados às disputas a respeito da configuração curricular nas escolas. Portanto, a compreensão da trajetória do ensino de música no currículo revela-se como um exercício necessário, que exige uma análise dos diferentes momentos históricos e contextos nos quais o currículo é concebido, adaptado e recontextualizado, reconhecendo o currículo como uma prática dinâmica e também uma expressão de políticas educacionais.

Assim, torna-se imperativo, previamente à análise da BNCC enquanto política curricular para o ensino de música e da Proposta Curricular do município de Montes Claros como currículo prescrito, compreender como a presença da música tem sido efetivada no âmbito dos currículos da Educação Básica, pois o currículo "é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto de valores e pressupostos que é preciso decifrar" (Sacristán, 2017, p. 17).

Nesta teia de sentidos, as primeiras incursões da música no currículo escolar remontam ao Período Imperial do Brasil. Conforme aponta Pereira (2016, p. 22) a "primeira referência oficial de inclusão da música no currículo está presente no primeiro Regulamento do Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro em 1838, que incluía Música Vocal como matéria distribuída nas oito séries do curso", esse decreto também incluía o termo "Música". Embora este regulamento não forneça detalhes sobre a estrutura curricular da época ou sobre o ensino de música, nota-se a utilização de terminologias relacionadas, como as designações "Música e Música Vocal". Uma explicação para a distinção entre as matérias Música e Música Vocal poderia ser, pois, que nessa época existia uma "forte valorização da prática do canto no Brasil" (Queiroz, 2012, p. 26). Vale destacar que este regulamento era direcionado à organização do Colégio Pedro II, sendo apenas de alcance regional. No entanto, ele sinaliza de maneira precursora a integração inicial da música nos estágios iniciais da estrutura

curricular das escolas brasileiras.

Queiroz (2012) destaca que a institucionalização do ensino de música ganha forma no século XIX, especialmente com o Decreto nº 1.331 de 1854. Esse decreto, com uma abrangência mais ampla, avança nas diretrizes para o ensino de música, abordando aspectos sobre o currículo e a formação dos professores. Esse avanço é perceptível ao considerarmos as referências específicas a conteúdos musicais, por detalhar exercícios de canto e introduzir noções fundamentais de música, e também por delinear o perfil desejado para os professores, destacando a importância da qualificação profissional. Conforme Queiroz (2012, p. 26) "esse decreto representa mais uma ação, entre outras efetivadas nesse período, que revela um forte movimento em prol da música, que começou a se institucionalizar no país a partir dessa época".

As inserções acerca do ensino de música nos currículos continuam a avançar tendo em vista o Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, aplicável ao Distrito Federal, este decreto se diferencia dos anteriores por apresentar uma estrutura curricular mais detalhada, formal e sistematizada, especialmente em relação às escolas públicas. Estas, se organizavam da seguinte forma: 1ª) escolas primárias do 1º grau, atendendo alunos de 7 a 13 anos de idade; 2ª) escolas primárias do 2º grau, destinadas a estudantes de 13 a 15 anos. Para as classes do 1º grau oferecia-se "Elementos de música", já para o 2º grau explicita-se "Música". Em contraste com as legislações anteriores, este decreto estabelece a legitimidade de um professor específico para o ensino de música (Brasil, 1890). No que diz respeito ao ensino nas escolas primárias de 1º grau, observava-se uma divisão em três cursos distintos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), "sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as matérias" (Brasil, 1890).

Para as escolas de 1º grau, o decreto delineava diretrizes curriculares específicas para o ensino de música, detalhando o conteúdo a ser abordado em cada curso e classe. No Curso Elementar, na Classe 1ª, os alunos deveriam aprender cânticos escolares de ouvido, enquanto na Classe 2ª, o enfoque era no conhecimento e leitura das notas. No Curso Médio, a Classe 1ª abordava o conhecimento de notas, compassos, claves, primeiros exercícios de solfejo e cânticos, enquanto na Classe 2ª, focava em revisão, exercícios graduados de solfejo e cânticos. No Curso Superior, a Classe 1ª consistia em revisão, desenvolvimento dos elementos de arte musical, exercícios de solfejo, ditados e cânticos a uníssono e em coro. A Classe 2ª se dedicava ao desenvolvimento do programa anterior, solfejos graduados, ditados e

coros (Brasil, 1890).

Importante observar a transição entre prática e teoria estabelecida para as escolas primárias. Inicialmente, os alunos, ainda crianças de 7 anos, deveriam ser conduzidos à prática musical por meio da aprendizagem de cânticos de ouvido. À medida que avançam em idade e nos estudos, a inserção gradual da teoria musical ocorre. Essa organização apresenta uma progressão nos conteúdos específicos para o ensino de música, tendo a prática como ponto de partida.

Para as Escolas Primárias do 2º Grau, a Classe 1ª envolvia elementos da arte musical, solfejos graduados e coros, enquanto na Classe 2ª, a ênfase estava em solfejos, coros e ditados. A Classe 3ª, entretanto, não contemplava o ensino de música (Brasil, 1890). Esse mesmo decreto também estabelecia diretrizes para o funcionamento dos cursos nas Escolas Normais, nas quais, à época, a música era oferecida como disciplina integrante da formação docente.

Importante chamar atenção para o fato de que no Brasil na década de 1890, as escolas primárias e as escolas normais desempenhavam funções complementares no sistema educacional. Enquanto as escolas primárias eram responsáveis por oferecer uma educação elementar voltada para o público de até 15 anos, com foco na alfabetização e em habilidades básicas como leitura, escrita, aritmética, moral e cívica, as escolas normais tinham como objetivo formar professores para atuar nas escolas primárias (Faria, 2000).

Assim, esse decreto se destaca por estruturar um currículo específico para o ensino de música, definindo os conteúdos a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelos alunos, além de organizar uma progressão pedagógica. Além disso, a música foi incluída como disciplina na formação de professores, evidenciando sua importância tanto na instrução escolar quanto na preparação docente, e apesar de ser nomeada como matéria nas escolas primárias, o ensino de música começa a se organizar em conhecimentos específicos de disciplina também para essa etapa de ensino.

Neste sentido, é relevante abrir espaço para discutir as diferenças entre disciplina e matéria, já que esses termos são frequentemente utilizados como sinônimos, embora tenham significados distintos. As considerações de Lopes e Macedo (2011, p. 107) contribuem para a compreensão do termo "disciplina" como uma tecnologia de organização e controle dos saberes, dos sujeitos, dos espaços e dos tempos na escola. Essa estrutura se concretiza por meio de uma organização pedagógica sistemática, na qual um professor é responsável por

ministrar conteúdos previamente definidos no currículo, em horários e espaços determinados, conforme o quadro de horários da instituição. Segundo Chervel (1990), a disciplina não é apenas o conteúdo a ser ensinado, mas uma estrutura de saber organizada e consolidada dentro do currículo, com uma metodologia própria e critérios de avaliação específicos. O autor esclarece que a matéria, por outro lado, refere-se apenas ao conjunto de conhecimentos ou tópicos envolvidos de forma mais dispersa e menos estruturada.

Assim, o processo de disciplinarização envolve a formalização do conhecimento, ou seja, o estabelecimento de fronteiras claras e de uma legitimidade pedagógica que permite que o ensino seja reconhecido como essencial dentro da estrutura escolar (Goodson, 1995). Nesse contexto, o Decreto nº 981 de 1890 simboliza esse processo ao reorganizar a música dentro do sistema de ensino, incorporando-a de forma mais consistente e regular. O próprio decreto define a música como matéria para as escolas primárias e como disciplina para as escolas normais, estabelecendo parâmetros distintos para cada etapa de ensino.

Queiroz (2012, p. 27) aponta que esse decreto “definiu novas perspectivas para a educação no Distrito Federal tendo, consequentemente, impacto em outras realidades educacionais do país".

> Numa breve análise dos conteúdos de música descritos, percebe-se que eles têm ampla conexão com as propostas de ensino vigentes nos conservatórios de música, aspectos que têm relação com o momento histórico em que tal documento foi concebido, considerando que nessa época o Conservatório Republicano de Música já era uma instituição de ensino estruturada e consolidada no país. Assim, os conteúdos dão ênfase a aspectos relacionados ao canto e a elementos “tradicionalmente” estabelecidos para o ensino musical no contexto da música erudita (leitura de notas, compasso, claves, solfejo, ditados, etc.) (Queiroz, 2012, p. 27).

É fundamental observar que os decretos discutidos até então desempenharam um papel crucial na legitimação do ensino de música nas escolas públicas, e embora cada um deles estivesse centrado em uma região específica, aspecto que se estende às discussões relativas à educação durante esses períodos, exercerem influência em outras regiões do país.

Neste contexto, destaca-se a Reforma Francisco de Campos em 1931. Conforme aponta Fagundes (2011, p. 335)essa foi a “primeira reforma no ensino secundário de caráter centralizador e teve como norte a tentativa de imprimir um caráter nacional a esse nível de ensino” e, posteriormente, em todos os estabelecimentos escolares. Essa reforma foi responsável por institucionalizar também o canto orfeônico como disciplina obrigatória nas escolas e com o Decreto nº 24.794, de 14 de Julho de 1934, ficou extensivo “a todos os

estabelecimentos de ensino dependentes do Ministerio da Educação e Saude Publica", facultativo "nos estabelecimentos de ensino superior, commercial e outros". Esse decreto teve grande relevância para a legitimação nacional do ensino de música nas escolas, destacando "a utilidade do canto e da música como fatores educativos e a necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia" (Brasil, 1934). Conforme Sobreira (2012) essa foi a primeira vez que música foi incluída como disciplina obrigatória nas escolas públicas de todo o país.

É importante chamar atenção à lacuna referente à escolaridade das crianças com idade menor que sete anos. A ausência de disposições específicas sugere que as legislações não contemplavam essa faixa etária. E isso se deve ao fato que até esse período a Educação Infantil não era institucionalizada e até mesmo sendo reconhecida pelo nome de Educação Infantil, o que ocorreu somente com a LDB/9.394 de 1996. A ausência de diretrizes para a matrícula de crianças abre espaço para questionamentos sobre as práticas educacionais voltadas para esse grupo específico na época. Essas reflexões são interessantes para pensar o ensino de música para a infância até esse período e se a música estava presente nos currículos das infâncias, dada a ausência de uma estrutura específica para esse segmento na época, bem como a falta de um pensamento curricular voltado para essa faixa etária.

Contudo, a existência do Decreto nº 51.215 de agosto de 1961 lança luz para essa faixa etária, que publicado seis meses antes da homologação da LDB/4.024 de 1961, estabelece normas específicas para a educação musical nos jardins de infância, nas escolas Pré-primárias, primárias, secundárias e normais em todo o país (Queiroz, 2012). Tal decreto enfatizava a importância da música nos currículos das escolas, tendo em vista a sua contribuição para o desenvolvimento integral da pessoa humana, e expressa que a "educação musical deve ocupar lugar de relêvo nos currículos das escolas", contribuindo para "o desenvolvimento integral da pessoa humana, para a educação do caráter e para o sentido de solidariedade" e também no desenvolvimento da "sensibilidade, hábitos de convivência social elevada, a disciplina, e, especialmente, a concentração mental" (Brasil, 1961). Entretanto, chama atenção a falta de um plano curricular ordenado e normas uniformes para todo o país, e por isso "A educação musical nos Jardins de Infância, Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias, e Normais, em todo o território nacional, obedecerá às normas estabelecidas no presente Decreto" (Brasil, 1961). Isso indica que o ensino da música nessa época, apesar das orientações contidas nos decretos, não acontecia de forma homogênea e sistematizada, caracterizando uma falta de

organização curricular da área.

Chervel (1990) esclarece que, o desenvolvimento de disciplinas não ocorre apenas pela introdução de novos conteúdos, mas por uma transformação da maneira como o conhecimento é estruturado, transmitido e avaliado. Nesse sentido, a reorganização do ensino de música estabelecida por esse decreto é um exemplo claro desse processo, no qual uma área do saber passa a ser ensinada de forma mais progressiva e metodologicamente orientada, podendo ser consolidada no currículo como uma disciplina nos diferentes níveis de ensino.

Todavia, apesar de indicar a obrigatoriedade do ensino de música e ressaltar sua importância no contexto educacional, as orientações para os Jardins de Infância e escolas Pré-primárias destacavam que a música deveria "ser praticada sob a forma de recreação", a fim de promover a assimilação dos fenômenos básicos da música — ritmo e som — por meio de atividades como bandinhas rítmicas, cantigas de roda, treinos auditivos, coro orfeônico, danças folclóricas e cirandas dramatizadas. A música, quando entendida exclusivamente como uma prática recreativa, poderia ser percebida como um elemento secundário no currículo, e não como um componente estruturante. No entanto, ao considerar a música sob a perspectiva da recreação, é possível interpretá-la também como uma abordagem voltada para a promoção do caráter lúdico no aprendizado musical. Dessa forma, as atividades como bandinhas rítmicas, cantigas de roda, treinos auditivos, coro orfeônico, danças folclóricas e cirandas dramatizadas não apenas facilitam a compreensão musical, mas também criariam um ambiente de aprendizado lúdico e adequado para a faixa etária. Para os demais graus, o decreto segue estabelecendo uma ênfase na teoria musical (Brasil, 1961).

Um fator que chama atenção é que a música nas escolas vinha acompanhando as reformas educacionais até então, se organizando como disciplina e ganhando cada vez mais espaço na organização curricular, criando uma tradição. Contudo, a partir da LDB/4.024 de 1961, o ensino da música começa a perder o espaço que vinha conquistando no currículo. Queiroz (2012) aponta que a primeira lei de diretrizes e bases é motivo de controvérsias na área da música e "vem sendo mencionada como a lei que instituiu a "educação musical" nas escolas" (Queiroz, 2012, p. 30). De fato, a LDB de 1961 não aborda especificamente a questão da música e representa um retrocesso em relação às legislações anteriores, uma vez que introduz o termo "iniciação artística" sem oferecer diretrizes claras sobre a música. Neste sentido, o decreto que organiza o ensino de música nas escolas é o Decreto nº 51.215 de agosto de 1961, promulgado meses antes da LDB/4.024.

Esses retrocessos se agravam a partir da década de 1970. Com a aprovação da Lei 5.692 de 11 de Agosto de 1971, estabeleceu-se no Brasil o ensino da Educação Artística sendo "obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus (Brasil, 1971). É possível considerar que a presença da música nas escolas, seja como matéria ou disciplina, possibilitou o espaço para professores de música no currículo escolar. No entanto, com a instituição da Educação Artística nas escolas, por meio de uma legislação específica, a música, e consequentemente os professores de música, foram gradativamente perdendo espaço. Este espaço foi ocupado por um novo perfil de docente, chamado de professor (a) polivalente, com a instituição da licenciatura em Educação Artística e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente (Figueiredo, 2011; Penna, 2004).

As licenciaturas em Educação Artística habilitavam os professores em licenciatura curta e licenciatura plena. A licenciatura curta em função de sua duração proporcionava uma habilitação geral em Educação Artística, já a licenciatura plena, de certa forma ampliava a habilitação em Educação Artística, dando ênfase com as outras Artes: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (Penna, 2004). Penna (2004) chama atenção à falta de esclarecimento da referida lei sobre o que seria o ensino de educação artística e somente "através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar – vai sendo demarcado o campo da Educação Artística".

Em especial, o parecer n. 540/77 de 1977 esclarece pontos importantes sobre a referida lei e sobre o ensino de música que vinha sido estabelecido até então. Ao dizer que "a música era tratada como disciplina em muitos casos - teoria musical" confirma o espaço da música como disciplina nas escolas "propiciando conhecimentos sem dúvida interessantes" (Brasil, 1977) , contudo, o parecer diz que a música "era limitada em seu alcance quando não deixava muita margem, outra vez, à criatividade e à auto-expressão dos educando"(Brasil, 1977). Nota-se uma crítica a ênfase dada ao ensino da teoria musical que pouco se ajustava ao que se esperava do ensino de música nas escolas.

De fato, conforme análises anteriores era dada uma ênfase no ensino da teoria musical, apesar de se iniciar pela prática, que de certa forma acompanhavam um ensino de música desenvolvido nos conservatórios de música. Essa aproximação com as disciplinas de padrões universitários (neste caso, conservatóriais) afasta o ensino de uma perspectiva voltada para a

educação de massas, na qual o conhecimento se conecta à linguagem comum e aos interesses dos alunos. Penna (2004) esclarece que:

> Paralelamente, o padrão tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, mantém-se sem maiores alterações em grande parte das escolas de música especializadas – bacharelados e conservatórios –, continuando a ser visto como o modelo de um ensino "sério" de música. No entanto, seus conteúdos e metodologias não são adequados para as escolas regulares, onde a música tem objetivos distintos da formação de instrumentistas (Penna, 2004, p. 22).

Isso pode ser explicado pelo que Pereira (2013; 2016) denominou de *habitus conservatorial*, um conjunto de disposições incorporadas que, ao serem transpostas dos conservatórios para o ambiente escolar, naturalizam e contribuem para a reprodução e atualização da seleção e sistematização dos conteúdos musicais. Essas práticas, estabelecidas inicialmente na institucionalização do ensino de música, foram progressivamente adotadas como padrão oficial na educação musical ao longo do tempo.

Apesar dos movimentos que surgiram em prol do retorno da música como disciplina, a implementação de práticas polivalentes acabou se consolidando e se enraizando na cultura escolar de forma significativa. A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 pode ter sido responsável por um enfraquecimento da presença da música no currículo escolar, especialmente em modelo disciplinar, mas foi de extrema importância para a expansão da oferta de educação gratuita no país. Essa constatação se expande com a promulgação da Lei n. 9.394, de 1996, que incluiu a Educação Infantil com a primeira etapa da Educação Básica. A publicação da Lei n. 9.394, de 1996 estabelece também que o "ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos", indicando que a Arte deverá compor os currículos de toda Educação Básica, mas ainda sem indicar quais áreas ou conteúdos estavam estabelecidos no componente. Importante abrir espaço mais uma vez para serem discutidos aspectos do que seria um componente curricular nos diversos níveis da Educação Básica.

Conforme Saviani (2018) o termo "componente curricular" é usado para designar a organização dos conteúdos de ensino em cada grau, nível ou série, definindo aquilo em torno do que o processo de ensino-aprendizagem se estrutura, é uma unidade que organiza o conhecimento escolar em áreas específicas, relacionadas às disciplinas e aos conteúdos a serem ensinados. A autora Saviani (2018) aponta a necessidade de superar a visão reducionista que equaciona o componente curricular a uma disciplina específica, pois essa

compreensão fragmentada pode prejudicar a coesão do ensino (Saviani, 2018). Essa crítica se aplica especialmente à interpretação da Arte como componente curricular, em que frequentemente, observa-se uma compreensão de que as diversas linguagens artísticas devem ser abordadas de forma restrita e condensadas em uma única disciplina denominada "Arte".

A discussão em torno da organização do componente curricular Arte é fundamental para compreender como as diferentes linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais) são abordadas na prática. Assim, o componente Arte deveria-se estruturar de maneira que cada linguagem fosse reconhecida em suas particularidades. Isso significa que, embora compartilhem o mesmo componente curricular, cada linguagem possui conteúdos, epistemologias, objetivos e metodologias próprios, os quais devem estar devidamente representados e integrados em todas as etapas da Educação Básica.

Uma das alternativas viáveis para superar a concepção do componente curricular Arte como uma única disciplina seria organizar suas diferentes linguagens de forma disciplinar. Essa abordagem permitiria uma valorização mais equilibrada de cada linguagem, assegurando que todas tenham espaço e relevância dentro do currículo. Importante entender que a concepção da Arte como componente curricular/disciplina também atua como uma estratégia política para apaziguar as tensões geradas pelos termos estabelecidos nas legislações anteriores. Nesse contexto, a Arte, entendida ora como Educação Artística, ora como disciplina, converge para formar um componente curricular que organiza e integra esses elementos.

Conforme Penna (2004, p. 23), “continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino da arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão”, essa indefinição não é casual, mas até intencional. Assim, a falta de clareza funciona como uma estratégia que reflete interesses específicos e o que se compreende hegemonicamente como relevante para a educação, permitindo que diferentes concepções coexistam sem comprometer certas prioridades educacionais.

Segundo Macedo (2016), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 trouxe uma ênfase significativa às discussões relativas aos currículos, impulsionando os debates acerca das políticas curriculares brasileiras, como os PCNs e o RCNEI. Os PCNs, em específico, foram importantes para a organização do que seria o “ensino da arte”. O documento estabelece que a Arte “é uma área de conhecimento com conteúdos específicos e

deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares" (1997, p. 37). Além disso, define as modalidades da área, sendo elas — Artes Visuais, Dança, Música e Teatro —, apresentando conteúdos específicos para cada modalidade. Conforme Penna (2004), apesar dessa possível distinção prevalece uma leitura polivalente do ensino de arte. No que tange à Educação Infantil, o RCNEI apresentava uma proposta específica para a música, não sendo subordinada a área da Arte, no entanto tendo em vista a não obrigatoriedade do documento, a música ficava comprometida com as escolhas no contexto escolar (Penna, 2004).

Posteriormente, em 2008 com a publicação da Lei nº 11.769, torna-se obrigatório o ensino de música nas escolas da Educação Básica. Essa lei altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passa a vigorar com o acréscimo do § 6o: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo" (Brasil, 2008). Essa lei causou alvoroço e expectativa em relação ao retorno da música como disciplina nos currículos escolares, contudo Sobreira (2012) chama atenção a utilização da palavra "conteúdo", que despertou dúvidas sobre o modo como a música deveria ser implementada nas escolas e conforme a autora "se a questão a respeito da distinção entre disciplina e matéria já suscita dúvidas, a situação torna-se mais complexa quando outros termos passam a circular nos textos legais"(Sobreira, p 59).

Assim, torna-se essencial mais uma vez esclarecer o conceito de conteúdo neste contexto, tentando racionalizar, assim, a forma como a música poderia ser interpretada nas escolas. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 107), os conteúdos são entendidos como saberes e formas culturais selecionados para facilitar a aquisição dos objetivos gerais da área, geralmente organizados em torno de um formato disciplinar. As autoras chamam a atenção também para o fato de que, embora os conteúdos possam ser organizados de diferentes maneiras no currículo escolar, a organização disciplinar tem prevalecido como o modelo predominante na educação.

A música, enquanto conteúdo integrante do currículo, poderia ser compreendida de duas maneiras: como conteúdo específico de uma área maior, como a Arte, ou também como uma disciplina específica em si mesma. Essa dualidade implica que, embora a música seja reconhecida como uma área importante de conhecimento e expressão cultural, a sua inserção no currículo depende de interpretações da leitura da própria lei, pelos estados, municípios e gestores escolares.

Em 2016, a Lei 13.278 alterou mais uma vez o artigo 26 da LDB, definido que "as

Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular Arte", no contexto da Educação Básica (Brasil, 2016). A aprovação dessa lei substitui as definições da 11.769/08, mas mantém a conquista fundamental alcançada desde 2008, mantendo a música, agora acompanhada da especificação de outras linguagens artísticas (Queiroz, 2017). É necessário refletir que, inicialmente, não estava claramente definida quais áreas comporiam o componente curricular ou a terminologia "Linguagem", embora essa orientação estivesse presente, por exemplo, nos PCNs. Nesse sentido, a legislação de 2016 consolidou as quatro linguagens do componente Arte.

Portanto, a música atualmente se configura como uma linguagem na Educação Básica, e mais uma vez evidencia-se a complexidade de definir o que seria a música como linguagem nesse contexto, a partir desta definição. Surge, então, a pergunta: o que caracteriza uma linguagem artística?

Os autores Del Ben e Pereira (2019) atestam que:

> Tratar a música como linguagem[...], acolhe o entendimento de que música é uma atividade humana e uma prática social, é algo que vivenciamos na nossa vida, entre outros, com outros, para outros, por meio de diferentes ações, em diversas situações e contextos, por meio das quais interagimos, nos expressamos, nos comunicamos, nos anunciamos e nos construímos. Nisso [...] se pode perceber o potencial ou um dos potenciais formativos da música na educação básica: a música, ou, mais precisamente, a relação com música, pode nos ajudar a nos fazermos presentes no mundo e a estarmos nesse mundo com o outro (Del Ben e Pereira, 2019, p. 200).

Partindo dessa definição, é possível constatar que nós, seres humanos, também nos comunicamos por meio da música, a qual permeia a vida de todos os indivíduos, seja de forma direta ou indireta. Nesse sentido, é fundamental pensar a música não apenas sob uma perspectiva estética, mas também de maneira crítica e, sobretudo, social. Afinal, as diferentes formas de música que podem ser criadas têm o poder de posicionar o indivíduo como um ser ativo e significativo no mundo.

Portanto, a música, como linguagem nas três etapas da Educação Básica, deve oferecer às crianças, adolescentes, jovens e adultos a oportunidade de se posicionarem musicalmente no mundo. E para que percebam a musicalidade em si mesmos e nos outros, compreendendo que esta atravessa diferentes formas de viver e expressar a existência. Entende-se assim, que ensinar música na Educação Básica, é ensinar os estudantes a "conversarem" musicalmente, pois isso é o verdadeiro sentido de ser musicalizado ou alfabetizado musicalmente. A partir das experiências da música sendo entendida como linguagem, os estudantes têm a

possibilidade de ultrapassar as “barreiras” sonoras impostas, explorando e conhecendo diferentes possibilidades sonoras e musicais.

A música, então, passa a ser encarada não apenas como o ensino de notas e partituras, mas como um meio de comunicação e expressão dentro de uma sociedade. Isso significa que a prática musical deve ser contextualizada, considerando a diversidade cultural, histórica e social dos alunos. O ensino de música, assim, se insere no âmbito das práticas sociais, promovendo a interação, a troca de experiências e a compreensão de diferentes formas de viver e expressar-se. Ainda sobre a música na Educação Básica, considera-se que:

> Além de serem capazes de apreciar, criar e interpretar músicas[...] em seu processo de escolarização, crianças, jovens e adultos também têm o direito de compreender que a música é uma prática construída por pessoas, entre pessoas e para pessoas, uma prática social na sua origem e na sua realização, um modo de ação e interação humana, o que nos demanda reconhecer os muitos significados, usos e funções de diferentes músicas na sociedade, compreender o processo de produção, circulação e recepção da música na sociedade, compreender como a música constrói relações sociais e identidades individuais e coletivas, enfim, compreender que nos expressamos e nos construímos como pessoas e coletivos também por meio das nossas relações com música (Del Ben e Pereira , 2019, p. 196).

Portanto, entender a música dessa maneira a coloca em um lugar de destaque nos currículos escolares, o que exige uma formação bastante específica para o seu ensino. Neste sentido, embora a legislação reconheça a música como uma linguagem bem como a sua obrigatoriedade, a sua efetivação frequentemente enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à formação dos professores capacitados para trabalhar com essa linguagem. A Lei 13.278/2016 não especifica se as escolas precisam contar com professores licenciados em cada linguagem artística, nem exige que um único professor ministre todas as quatro linguagens artísticas. Esse aspecto é evidenciado na LDB/9394, que não exige a especialização dos docentes para nenhuma área.

Entretanto, nem todas as áreas enfrentam os mesmos desafios que a Arte. A formação de professores para disciplinas como por exemplo Português e Matemática já estão consolidadas dentro de uma tradição curricular bem estabelecida, ocupando uma posição de destaque na hierarquia do currículo, o que resulta na maioria dos casos, na ausência de discussões sobre a necessidade de especialização para essas áreas. Em contraste, a Arte na Educação Básica é frequentemente abordada de maneira polivalente, apesar de diferentes legislações indicarem que a música poderia ser estabelecida nos currículos em forma disciplinar, e portanto, sendo ministrado por um professor com formação específica.

A prática polivalente, diverge por exemplo da Resolução nº 2, de 8 de março de 2004, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (2004) em Música. A partir dessa resolução, inúmeros cursos superiores de Educação Artística, os quais formavam os/as professores/as dessa área, foram substituídos por licenciaturas específicas, como por exemplo licenciatura em música (Penna, 2014). Dessa maneira, embora tenhamos cursos de licenciatura com formação específica em cada área artística nas diversas instituições de nível superior, existe um descompasso entre a formação do/a professor/a de música e a realidade do ensino de Arte nas escolas.

As duas últimas políticas curriculares citadas foram significativas para o ensino de música e provocaram impacto na área. A lei 11.769 de 2008 posicionou a música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, enquanto a lei 13.278 de 2016 a definiu como uma das linguagens que compõem esse componente. Posteriormente, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica reforçaram as disposições da lei de 2016. No entanto, nem a lei de 2008 ou a lei de 2016 tiveram força para fazer com que a música voltasse a integrar o currículo de forma disciplinar na maioria das escolas brasileiras. Cabe ressaltar que em alguns estados do país essas leis foram motivadoras para a música se restabelecer como disciplina.

A distinção entre conteúdo, componente e linguagem é relevante, e demonstra mais uma vez como o currículo se transforma em um território de disputa em que as áreas estão sempre buscando um "pedaço" do currículo. No que diz respeito ao currículo de música na Educação Básica, os autores Del Ben e Pereira (2019) destacam a ausência de um pensamento curricular especificamente desenvolvido para essa etapa de ensino. Contudo, chamam atenção ao fato de que pensar a música como linguagem parece ser "uma possibilidade capaz de contribuir para o desenvolvimento de um pensamento curricular na área voltado especificamente para a educação básica" (2019 p. 199), pois entender a música como linguagem cria-se a possibilidade de pensar o ensino de música com intencionalidade educativa, proporcionando aos alunos a aprendizagem musical, "isto é, a aquisição de informações, o domínio de habilidades e procedimentos e a construção de conceitos, valores e sensibilidades em música e sobre música.

Desenvolver um pensamento curricular voltado para a Educação Básica significa criar então um "conjunto de enunciações que constituem e sistematizam aquilo que deve ser ensinado e aprendido em sala de aula, caracterizando, discursivamente, o que se chama ensino

de música” (Oliveira e Souza, 2024, p. 7). Sendo necessário superar uma possível tradição curricular da educação musical escolar, muitas vezes vista como “o estudo dos parâmetros do som e da notação musical” (Del Ben e Pereira, 2019, p. 191)

Esses aspectos também podem ser evidenciados em uma análise mais aprofundada, por exemplo, nos documentos norteadores de currículo, bem como nas pesquisas da área de música. Assim, a trajetória do ensino de música na Educação Básica evidencia uma “ tradição seletiva e inventada que se consolida ao longo do tempo", sendo que a “naturalização dessa tradição inventada, com fortes influências da instrução musical especializada contribui para inibir o desenvolvimento de uma tradição de currículo pensada especificamente para a escola de educação básica” (Del Ben e Pereira, 2019, p. 191).

Nesse contexto, a BNCC coloca a música novamente em debate, trazendo a necessidade de compreender não apenas o lugar que essa linguagem ocupa na política educacional, mas também as conceituações que o documento apresenta. Portanto, é crucial refletir sobre o "espaço que foi garantido à música na educação básica" (Del Ben; Pereira, 2019, p. 191). Compreende-se que uma política curricular importante, como a BNCC, necessita de maiores reflexões por ter grande influência na prática musical e no planejamento dos professores/as.

Conforme Carmo e Matos (2024, p. 24):

> Essas reflexões devem abarcar todo este percurso que compreende desde a concepção da política curricular e dos discursos imbuídos em seu texto, passando pela elaboração de propostas curriculares no âmbito dos estados e municípios até a elaboração dos projetos político pedagógicos (PPP), dos materiais didáticos e dos planejamentos dos/as professores/as.

Partindo dessa perspectiva, é evidente que a inserção da música nas políticas públicas educacionais e curriculares, por si só, não garante sua presença efetiva no espaço escolar. É necessário o fortalecimento enquanto área epistemológica, a fim de desenvolver também um pensamento curricular. Esse caminho é crucial para apaziguar as disputas em torno do ensino da música na Educação Básica. Assim, a próxima seção analisa o que está posto para o ensino de música na BNCC.

3.2 O ensino de música e o componente curricular Arte na BNCC

Conforme apresentado anteriormente, o ensino de música nas escolas brasileiras é obrigatório a partir da perspectiva da Lei 13.278/2016, que estabelece as Artes Visuais, a

Dança, a Música e o Teatro como as linguagens que constituirão o componente curricular Arte, no contexto da Educação Básica (Brasil, 2016). A BNCC como sendo um documento norteador de currículos, oferece orientações para o ensino da música, o que ampara também a sua integração aos currículos da educação básica.

Contudo, a legitimidade da presença da música nas escolas está sujeita a uma série de fatores que se desenvolveram ao longo do tempo, especialmente após a inclusão da Educação Artística nas instituições de ensino, a partir da década de 1970. Além disso, as últimas leis específicas que abordam o ensino de música na Educação Básica, juntamente com a BNCC, desempenham papeis cruciais nesse contexto. Embora a BNCC reafirme a importância da linguagem da música nos currículos, é evidente que essa linguagem ainda não está plenamente consolidada no documento, como será detalhado a seguir.

Em setembro do ano de 2014, teve início a elaboração do que conhecemos hoje como BNCC. A primeira versão da Base foi disponibilizada para consulta pública em 2015, passando por revisões e debates em todo o país. A segunda versão foi apresentada em maio de 2016, e a versão final homologada em dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio (Del-Ben e Pereira, 2019). A sua homologação tem gerado impacto significativo em todo o sistema de ensino brasileiro, pois estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais a serem incorporadas nos currículos das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, delineadas por competências gerais (Brasil, 2017).

Como explicitado na introdução da Base, "o documento está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (Brasil, 2017, p. 17). Nesse sentido, a BNCC estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais, distribuídas em dez competências, que os alunos devem alcançar ao longo da educação básica. Segundo Lopes (2001), quando as competências são adotadas como princípio de organização curricular, há uma forte associação com uma perspectiva instrumental, focada na avaliação de desempenho. Essa abordagem limita os conteúdos a saberes que se expressam em habilidades passíveis de medição, restringindo, assim, a articulação com outros saberes que escapam a essa lógica do saber-fazer.

Ainda, é importante destacar que a Base Curricular atualmente em vigor evidencia uma ruptura significativa em relação às versões anteriores, pois rompe com todo o trabalho

democrático que vinha sendo realizado anteriormente, sendo uma das principais mudanças a organização curricular a partir de competências, e no que tange ao componente curricular Arte, a diluição da música como linguagem (Del Ben e Pereira, 2019). Outro aspecto relevante que foi suprimido na versão homologada é a ênfase, presente na segunda versão, sobre a necessidade de professores com formação específica para atuar em cada uma das linguagens, bem como a preocupação com a prática polivalente (Del Ben e Pereira, 2019).

A versão final da BNCC, aprovada em 2017, de certo modo, contribui para o fortalecimento da prática da polivalência no ensino de Arte no Brasil. Isso ocorre ao conceber a Arte como um componente curricular e, consequentemente, as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como unidades temáticas.. Essa abordagem contradiz a luta histórica das áreas de Artes, que buscam o reconhecimento como componentes curriculares específicos (Abem, 2015).

No que diz respeito à Educação Infantil, que será abordada com mais ênfase na seção a seguir, os campos de experiência "Corpo, gestos e movimentos" e "Traços, sons, cores e formas" apresentam afinidades com a linguagem da música, tanto em sua descrição quanto nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, como a BNCC organiza o ensino dessa etapa por campos de experiência, e não por áreas de conhecimento isoladas, a música não aparece de forma destacada, apesar de ser forte a sua presença no campo de experiências" Traços, sons, cores e formas", que na leitura se dedica a área da Artes.

Para o Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos finais, a Arte é apresentada na BNCC como um componente curricular integrante da área de Linguagens, ao lado de outros componentes, como Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. Conforme Del Ben e Pereira (2019, p. 200) "essa alteração implica a permanência da dificuldade de compreensão a respeito de como esse componente curricular poderá se materializar nas diferentes escolas brasileiras, bem como no enfraquecimento da concepção de música como linguagem".

No que diz respeito à concepção de linguagem, a BNCC adota a perspectiva já reconhecida nos PCNs, que compreende a linguagem como uma "forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica" (Brasil, 1997), ou seja, a linguagem não é apenas um meio de expressão, mas também um instrumento de interação social e construção de significados. Ainda conforme a BNCC, as atividades humanas são realizadas nas práticas sociais e mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como

Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Através dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes, valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018).

Diferente da Educação Infantil que são estabelecidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, é proposto que para o Ensino Fundamental se articule seis dimensões do conhecimento em Arte: Criação; Crítica; Estesia; Expressão; Fruição; e Reflexão. Essas dimensões caracterizam as experiências artísticas conforme suas especificidades e buscam facilitar o processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2017). Iavelberg (2018) argumenta que as seis dimensões do conhecimento em Arte mantêm a proposta anterior dos PCNs, que envolvem as práticas de fazer, fruir e refletir. Por outro lado, Oliveira e Souza (2024, p. 22) destacam que essas seis dimensões "dão lugar e materialidade à polivalência metodológica do ensino de Arte, e ao esvaziamento epistemológico do campo das linguagens artísticas".

Cada uma das quatro linguagens do componente curricular, Artes visuais, Dança, Música e Teatro, são apresentadas no documento como unidades temáticas e reúnem objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões descritas anteriormente. Neste sentido, a música é tratada neste documento como expressão artística materializada por sons que possibilita aos alunos a "percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos" (Brasil, 2017, p. 196). Os autores Del Ben e Pereira (2019, p. 206) atestam que essa alteração "[...] no que se refere à "área temática" música, conferiu ao documento um caráter mais de currículo do que de base, definindo conteúdos e metodologias [...]". Essas definições restringem a "[...] liberdade dos professores no desenvolvimento de suas práticas educativo-musicais nas escolas[...]".

Tendo em vista que o Ensino Fundamental se divide em anos iniciais e anos finais, os objetos de conhecimento e habilidades se organizam em dois blocos: o primeiro, do 1º ao 5º ano, e o segundo, do 6º ao 9º ano. O documento ressalta que essa organização é apenas um arranjo possível e "não deve ser tomada como modelo obrigatório para o desenho dos currículos" (Brasil, 2017, p. 197). Essa flexibilidade pode levar à interpretação de que a música não precisa estar presente em todos os anos do Ensino Fundamental, permitindo maior autonomia na definição dos currículos ao longo dessa etapa.

Além das competências gerais da BNCC e das dimensões do conhecimento, também são estabelecidas competências específicas para o componente curricular Arte, no Ensino

Fundamental. Essas competências específicas, em linhas gerais, definem os objetivos a serem alcançados pelos alunos ao concluírem a etapa do Ensino Fundamental em relação ao ensino de arte. Tratando especificamente da linguagem da música que conforme descrito anteriormente se apresenta na BNCC como unidade temática, são estabelecidos objetos de conhecimento, que são: contexto e práticas; elementos da linguagem; materialidades; notação e registro musical e processos de criação. Esses objetos de conhecimento se traduzem em habilidades específicas, que delineiam os objetivos em música na BNCC (Brasil, 2017).

Ao analisar o documento da Base, observa-se que a delimitação e identificação da música ocorrem de maneira mais definida no âmbito do Ensino Fundamental, tendo o seu território mais demarcado. É possível localizar a palavra “música” na organização dos objetos de conhecimento, acompanhada de habilidades específicas relacionadas ao ensino de música. Por outro lado, no contexto do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, a tarefa de localizar a música demanda do leitor uma abordagem mais meticulosa, assemelhando-se a uma caça ao tesouro. Não é possível identificar a Arte ou a Música no sumário, e ao realizar uma pesquisa com o descritor 'música', identifica-se a presença desta em relação ao Ensino Médio, com um total de nove ocorrências.

Neste sentido, o currículo para o Ensino Médio compõe-se da BNCC e os itinerários formativos “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, p. 468). Talvez a ausência da Arte e a Música logo no sumário seja para “não fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa” (Brasil, 2017, p.468).

Se mantém no Ensino Médio, conforme a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, organizadas em áreas de conhecimento, estas áreas incluem: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, bem como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada área de conhecimento são estabelecidas competências específicas, que na organização curricular das escolas, podem orientar os itinerários formativos. É possível perceber a flexibilidade curricular neste sentido, que permite às escolas e redes de ensino adaptarem os seus currículos e propostas pedagógicas de acordo com as necessidades e contextos locais, desde que respeitem o mínimo estabelecido pela BNCC. E como a música pode ser estabelecida dentro do contexto escolar?

Tendo em vista que os currículos e as propostas pedagógicas devem contemplar a "integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas", conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018, a Arte, especialmente em suas expressões regionais, deverá desenvolver as linguagens artísticas. Neste sentido, a música poderá ser estabelecida no contexto escolar mediante os itinerários formativos e itinerários integrados, que devido a flexibilização curricular proposta para o Ensino Médio, se organiza tendo em vista a escolha dos alunos e "podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas" (Brasil, 2017, p. 478).

A área do conhecimento no Ensino Médio para o desenvolvimento do ensino da Arte e da Música se estabelece na área de conhecimento I - Linguagens e suas Tecnologias, que diz que os arranjos curriculares podem permitir "estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros" (Brasil, 2017, p. 484, grifo meu).

Conforme análise da BNCC para o Ensino Médio, no contexto do componente curricular Arte, percebe-se que a música não possui um espaço definido e detalhado. Isso se deve, em grande parte, à opção pela interdisciplinaridade, uma das diretrizes centrais desta etapa, que organiza o currículo em grandes áreas de conhecimento em vez de componentes curriculares específicos. Essa abordagem resulta na diluição das Artes, que acabam perdendo protagonismo ao serem frequentemente associadas e subordinadas a outras áreas, como a Língua Portuguesa, obrigatória e com tratamento prioritário no Ensino Médio. No que tange à música, observa-se que ela é colocada muito mais como uma ferramenta do que realmente como uma área de conhecimento.

Assim, é possível conectar as rupturas acerca do ensino de música, evidenciadas na trajetória da Educação Básica, ao enfraquecimento das disposições curriculares na BNCC. Apesar do posicionamento da área epistemológica da música em torno da homologação do documento, as orientações curriculares se mostram fragilizadas e não estabelecem um ensino válido para a Educação Básica. O que pode ser interpretado é uma ratificação do entendimento do componente curricular Arte enquanto disciplina, tendo em vista o caráter bastante genérico de todas as linguagens, não apenas da música. Nesse sentido, a próxima seção examina a inserção da música na Educação Infantil, analisando como essa linguagem é

tratada no documento, destacando o que é considerado válido para o ensino de música, bem como o que é excluído.

3.3 A música na BNCC para a Educação Infantil

Como anteriormente destacado, o ensino de música tem uma presença contínua, embora desafiadora, nas escolas brasileiras desde a segunda metade do século XIX. Tendo em vista a legislação vigente, representada pela Lei 13.278/2016, as políticas curriculares bem como os currículos prescritos têm a responsabilidade de assegurar, em todos as etapas da Educação Básica, um espaço para a música no contexto do currículo escolar, efetivando-se no cotidiano da escola, onde se concretizam os distintos níveis do currículo.

Certamente, o espaço destinado à música no contexto do currículo escolar depende de uma série de fatores, não se limitando apenas às orientações estabelecidas pelas políticas curriculares, mas também à estrutura concedida pelas escolas e os seus entendimentos. Isso diz respeito também se a música é compreendida como uma disciplina que deve ser ministrada por professores licenciados na área ou se é abordada de forma polivalente, sendo ensinada por um único professor com formações distintas, ou ainda através de projetos extracurriculares. Assim, a inclusão da música no currículo escolar não é apenas uma questão pedagógica, mas também política, sendo influenciada por pressões locais e decisões tomadas em esferas governamentais que moldam a maneira como a música é valorizada e incorporada na educação brasileira.

É importante ressaltar que uma política curricular nem sempre corresponde às expectativas de todas as áreas, como é evidenciado no caso específico do ensino de música na BNCC, que tem gerado consideráveis críticas por parte de diversos autores Romanelli (2016) e França (2020) e Del Ben e Pereira (2019). Diante disso, nesta seção, propõe-se uma análise crítica do que está estabelecido para a linguagem da música na BNCC, com foco na Educação Infantil. Pois, conforme Sacristán (2017, p. 107), uma política curricular desempenha um papel crucial como um sistema organizador, exercendo impacto direto tanto na prática dos professores quanto no aprendizado dos alunos".

Antemão a essa análise é necessário relembrar alguns aspectos. Neste trabalho, considera-se que a Arte é um componente curricular da Educação Infantil, conforme estabelecido pela lei Lei 13.278/2016, assim, a música, como uma de suas linguagens, precisa ser garantida também para essa fase. Embora a BNCC organize a Educação Infantil com base

nos campos de experiência, não desvincula-se a ideia de que a Arte permanece como um componente dos currículos da infância, e a música, como uma de suas linguagens essenciais. Portanto, tanto a Arte quanto a música devem ser integradas aos processos de brincar e experimentar das crianças, promovendo experiências significativas de aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser esclarecido é que as análises realizadas nesta seção têm como foco o campo de experiência "Traços, Sons, Cores e Formas", por entender que esse campo se dedica a aspectos mais específicos da música. A escolha de analisar especificamente este campo não implica considerá-lo equivalente a uma disciplina, como Arte ou Música, pois, os campos de experiência propostos na BNCC sugerem uma organização interdisciplinar. Contudo, conforme discutido na seção que aborda as discussões sobre a BNCC e a Educação Infantil, a organização desses campos integra conhecimentos de diferentes áreas, e esse contempla especialmente a Música.

Neste caso, é importante chamar atenção, que “apesar de a matriz para a educação infantil da BNCC ter alocado à música um espaço restrito no Campo de Experiência Traços, sons cores e formas, ela percorre, permeia, complementa, enriquece, articula todos os campos da experiência da criança” (França, 2020, p. 20). Assim, os demais campos, juntamente com os dois eixos estruturantes da Educação Infantil, oferecem amplas possibilidades musicais e é claro, infinitas interpretações.

Essa perspectiva sugere que, mesmo que a música tenha uma vinculação mais específica a um campo, sua presença e integração estão presentes em diversas experiências oferecidas às crianças. Como no campo “Corpo, gestos e movimentos”, que denota estreita relação com as Artes “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (Brasil, 2017, p. 41). No entanto, a partir desta leitura, a música seria utilizada como um suporte pedagógico, e não basicamente como foco do ensino.

Considerando que o campo "Traços, Sons, Cores e Formas" é o espaço em que a música é mais detalhadamente abordada no documento, as análises a seguir se concentram especificamente nesse campo de experiência. Esse campo possibilita às crianças:

> Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se

> expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (Brasil, 2017, 47).

Assim, proporciona às crianças vivências que envolvem diversas manifestações artísticas, culturais e científicas, tanto locais quanto universais, dentro do contexto escolar, sendo necessário "promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística" (Brasil, 2018, p. 40). Além de estabelecer a ideia de interdisciplinaridade, pois, as crianças têm a possibilidade de explorar diversas linguagens de forma integrada, como as Artes Visuais, Música, Dança, Teatro e também o Audiovisual, a fim de que "desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca" (Brasil, 2018, p. 41).

É um campo que em sua leitura valoriza a autoria, a criatividade, sensibilidade, expressão corporal e o protagonismo das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento integral, ao mesmo tempo que promove o entendimento e a valorização de diferentes manifestações culturais e artísticas articuladas ao patrimônio cultural, permitindo às crianças "que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializam suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2017, 47). Assim, as práticas neste campo sugerem que as crianças devem apropriar-se ativamente da cultura, a fim de que possam interpretar e recriar os elementos culturais de maneira pessoal e autêntica.

Contudo, a efetivação de todos esses aspectos, incluindo os relacionados à Arte e à Música, apresenta desafios para a efetivação. Um desses aspectos, diz respeito ao professor responsável por essas práticas, pois a articulação de diversas manifestações artísticas com o patrimônio cultural, as interações e as brincadeiras exige do professor conhecimentos bastante específicos. A proposta da BNCC para este campo sugere que os professores sejam capazes de mediar o aprendizado das crianças em diversas linguagens artísticas de forma integrada, o que pressupõe também uma formação docente ampla e qualificada em várias áreas do conhecimento artístico e cultural. Essa abordagem, acaba conduzindo a uma perspectiva polivalente, mesmo diante de todas as discussões sobre a formação do professor para atuar na Educação Infantil.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento do senso estético e crítico, tanto em relação às práticas artísticas quanto às suas conexões com manifestações culturais. Conforme

destacam Del Ben e Pereira (2019, p. 205) a "atitude desinteressada da experiência estética" parece fundamentar as ideias apresentadas, o que promove um afastamento progressivo da concepção da música como linguagem. Segundo os autores, os usos da linguagem musical e as práticas sociais mediadas pela música ultrapassam finalidades exclusivamente estéticas, abrangendo também as relações e os significados que se constroem a partir do contato com a música.

Assim, essa abordagem pode "reduzir a experiência com música à experiência estética e limitar o potencial dos encontros com/mediados pela música" (Del Ben e Pereira, 2019, p. 193). Esse afastamento acontece ao evidenciar uma visão da música mais voltada para uma experiência estética dissociada das dimensões sociais, culturais, históricas ou políticas, o que implica também na redução da música como área de conhecimento. As discussões apresentadas pelos autores, embora focadas na análise do Ensino Fundamental, podem ser estendidas também à Educação Infantil, uma vez que a concepção de música presente na BNCC é reiterada em todas as etapas de ensino.

Esse distanciamento torna-se ainda mais evidente à medida que a experiência estética permeia toda a proposta estabelecida também nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esse posicionamento é particularmente preocupante na Educação Infantil, pois, nesse contexto, a música desempenha múltiplas funções que transcendem a dimensão estética. Ao ignorar os usos da linguagem musical e as práticas sociais mediadas pela música, corre-se o risco de limitar as práticas musicais a experiências superficiais e descontextualizadas. Essa abordagem restrita pode, ainda, perpetuar desigualdades culturais ao não valorizar adequadamente as manifestações musicais de diferentes culturas — locais, regionais e universais — conforme preconizado pelo próprio campo. Essas experiências vão além da mera dimensão estética, pois, a música frequentemente reflete as cosmovisões dessas culturas, transcendendo os aspectos estéticos e envolvendo elementos profundamente enraizados em suas tradições e visões de mundo. Assim, as experiências em música são sempre “complexas, contextualizadas, interativas e imprevisíveis” (França, 2021, p. 34).

Um outro aspecto importante é que, a ideia de "autoria" e a valorização da produção artística individual e coletiva podem ser prejudicadas pela forma de operacionalizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos neste campo. Pois, conforme abordado anteriormente no primeiro capítulo, modifica-se a criança como centro do planejamento e das práticas, voltando a atenção para a operacionalização desses objetivos,

"dando-lhes um caráter mais de currículo do que de base, ao definir conteúdos e metodologias", além de restringir "a liberdade dos professores no desenvolvimento de suas práticas educativo-musicais" (Del Ben e Pereira, 2019, p.). Tal fator tende a impor rigidez e fragmentação às práticas.

Assim, as análises a seguir priorizam esses objetivos, nas diferentes faixas etárias, e o que está sendo estabelecido para a música, tendo em vista que são neles que estão definidos "os conhecimentos em disputa e, mais que isso, a relação desses conhecimentos com as finalidades da educação básica" (Del Ben e Pereira, 2019, p. 192) na Educação Infantil.

3.3.1 Análise dos Objetivos de Aprendizagem para a Música na Educação Infantil: Conhecimentos em disputa

Esta seção contempla uma análise dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para a música na Educação Infantil no campo de experiência “Traços, Sons, Cores e formas”, com foco nas diferentes faixas etárias.Os objetivos de aprendizagem estabelecidos para esse campo podem ser observados na figura 1:

Figura 1: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento- Campo de experiência “Traços, Sons, Cores e Formas”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
“TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	**(EI02TS01)** Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	**(EI03TS01)** Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	**(EI02TS02)** Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	**(EI03TS02)** Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	**(EI02TS03)** Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	**(EI03TS03)** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Brasil (2017, p. 48).

A análise da figura 1 acima evidencia que, para cada faixa etária na BNCC, são

estipulados apenas três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais englobam as linguagens predominantemente a Música e as Artes Visuais. Inicialmente é possível evidenciar o que seria uma predominância de objetivos relacionados a Música se compararmos aos objetivos relacionados às Artes Visuais, o que sugere uma possível valorização ou ênfase na música em detrimento das Artes Visuais, pelo menos na quantidade de objetivos estabelecidos.

Conforme França (2021, p. 36) “cinco, dos seis descritores, à exceção do último são redundantes” e tal empobrecimento revela uma desconexão com a natureza do desenvolvimento da criança. A autora ainda pondera que considera o ensino de música nesse campo bastante tradicional, com ênfase na repetição e acompanhamento de modelos padronizados.

Para facilitar a compreensão e exposição das análises, a tabela abaixo apresenta as disposições deste campo para a faixa etária dos bebês.

Quadro 3: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”- Bebês

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS” – Bebês (zero a 01 ano e seis meses)		
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

Fonte: Elaboração própria

No que concerne à faixa etária dos bebês, dois dos três objetivos direcionam-se à música, focando especificamente a exploração musical. Como no objetivo “Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente" e no terceiro objetivo “Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias”. Numa leitura primeira, esses objetivos incentivam a criança a explorar e descobrir sons variados (como bater em superfícies, agitar objetos ou explorar sons naturais), desenvolvendo a percepção sonora e a criatividade, que podem ainda incluir, sons do próprio corpo, sons do cotidiano, instrumentos musicais, dentre outros.

Contudo, a exploração de sons produzidos com o corpo, objetos do ambiente, fontes sonoras e materiais apresenta certa redundância. Afinal, o corpo em si é uma importante fonte sonora, assim como os objetos do ambiente são, por sua natureza, materiais que geram sons. A redundância nas nomenclaturas não apenas apresenta um problema, como sugerido por França (2020), mas também evidencia outras limitações a respeito de como deve se desenvolver a linguagem da música para essa etapa da Educação Básica.

A menção a “canções, brincadeiras cantadas e músicas” também sugere uma redundância e confusão conceitual, pois parecem ampliar o repertório cultural da criança e promover o contato com o patrimônio cultural e a tradição oral, visto que muitas cantigas e brincadeiras são heranças culturais e pertencentes ao mundo da criança. Contudo, não fica claro qual a diferença entre “brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias”. Tais termos possuem conotações variadas, e são englobadas em um só objetivo. Por exemplo, o termo "melodia" poderia ser entendido como um elemento da linguagem musical, mas sua definição no contexto apresentado permanece ambígua e pouco esclarecida.

Um outro aspecto é que por prescrever como a exploração de diversas fontes sonoras deve ser conduzida pelo professor — seja por meio de canções, músicas ou outras práticas sonoras —, a proposta direciona a prática docente. Ao invés de incentivar uma abordagem mais aberta e criativa, conduz excessivamente as ações pedagógicas, reduzindo o espaço para que o professor adapte as práticas às necessidades e interesses específicos das crianças.

Outro aspecto relevante é que as crianças, que, por serem muito pequenas, podem não executar a proposta de "acompanhar músicas", se pensarmos musicalmente sobre a prática de acompanhar. Nessa fase, o uso do verbo "explorar" é mais adequado, pois valoriza a experimentação e a descoberta. No entanto, ao enfatizar o "acompanhamento de brincadeiras", perde-se um pouco da espontaneidade e riqueza que poderiam ser extraídas dessas atividades.

Embora não se esgotem aqui as possibilidades de análises sobre essa faixa etária, as considerações a seguir focam nas crianças pequenas, conforme pode ser observado no quadro 4:

Quadro 4: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”- Crianças bem pequenas

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS” – Crianças bem pequenas (01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses)		
(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

Fonte: Elaboração própria

No que concerne à faixa etária das crianças bem pequenas, observa-se a manutenção da proporção de dois para um, com dois objetivos direcionados à música e um à linguagem das Artes Visuais. Em contraste com os objetivos anteriores destinados aos bebês, nos quais se enfatiza a exploração da música, para as crianças pequenas, a ênfase recai sobre criar e acompanhar a música. Essa sequência poderia indicar uma ideia de aprofundamento ou acúmulo de experiências relacionadas ao fazer musical, passando do contato inicial com as fontes sonoras (exploração) para a produção criativa (criação) e, finalmente, para a manipulação intencional dos sons (utilização). Contudo, a disposição textual dos objetivos parecem ainda direcionar o foco do fazer musical para o ato de "acompanhar", apesar de indicar uma pequena progressão.

Nota-se que em nenhum momento os objetivos direcionam o foco para o fazer musical e a criação musical. Apesar de o objetivo (EI02TS01) “Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música” (Brasil, 2017, p. 48), iniciar com a palavra "criar", ele se refere à criação de instrumentos musicais, direcionando o foco do fazer musical para o ato de acompanhar.

Ainda sobre esse objetivo, ao mencionar "diversos ritmos de música", a proposta sugere, à primeira vista, uma introdução aos elementos da música, como o ritmo. No entanto, a ausência de uma definição clara do conceito de ritmo pode gerar diferentes interpretações, incluindo a possibilidade de associá-lo a gêneros musicais, o que caracteriza uma indefinição conceitual. Conforme aponta França (2020, p. 36) expressões como essas podem “até circular

livremente no senso comum, mas não em um documento curricular oficial dessa importância e abrangência, destinado a orientar a ação pedagógica de milhares de professores".

O objetivo parece ainda tratar o ritmo de maneira funcional, como algo a ser "acompanhado", em vez de explorado, brincado ou criado pelas crianças. Ambos os objetivos apresentam limitações ao direcionar as práticas musicais para tarefas específicas, como "acompanhar ritmos" ou "utilizar fontes sonoras" em contextos previamente definidos. O que, conforme discutido, reduz o papel da música como um espaço para a criatividade, expressão e experimentação, além de mais uma vez determinar a prática do professor e assim as experiências das crianças.

No que diz respeito ao objetivo “Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias”, embora o verbo "utilizar" sugira uma ação prática, ele também carrega um caráter funcional ao determinar como as crianças deverão utilizar essas fontes sonoras, limitando a profundidade da experiência da criança, implicando um uso direcionado, além de se desprover de intencionalidade pedagógica. O objetivo aponta também para uma visão tecnicista das práticas educativas, em que o foco está mais na funcionalidade e na eficiência do uso dos materiais do que na experiência integral da criança com o som, o movimento e a cultura.

Além disso, nota-se a repetição das expressões "brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias". O uso vago e repetitivo desses termos no documento, sem uma distinção teórica, conceitual ou pedagógica bem definida, além de não acompanhar a nomenclatura utilizada pela área da música, confere a essa abordagem um caráter genérico e superficial, com pouca diferença entre uma faixa etária e outra. Era de se esperar de uma exploração mais rica e contextualizada dos elementos musicais no documento.

No que tange a faixa etária das crianças pequenas, persiste a organização de dois objetivos voltados para a música e um destinado às artes visuais. Conforme pode ser visualizado no Quadro 5:

Quadro 5: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”- Crianças pequenas

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS” – Crianças pequenas (04 anos a 05 anos e 11 meses)		
(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Elaboração própria

Conectando os dois objetivos, percebe-se uma transição entre a prática e a teoria: o primeiro promove a utilização de sons de maneira espontânea, vinculando-os ao contexto das brincadeiras e da imaginação das crianças, permitindo-lhes explorar realizações sonoras em práticas lúdicas já delineadas no objetivo. Já o terceiro objetivo avança para uma abordagem mais analítica e técnica, estimulando as crianças a observar, categorizar e compreender os aspectos da linguagem musical, como as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre).

Destaca-se o objetivo (EI03TS01), que estabelece uma estreita relação com a linguagem Teatro, ao afirmar que, durante a produção de sons "por materiais, objetos e instrumentos musicais", podem ser desenvolvidas "brincadeiras de faz de conta, encenações" e criações musicais durante festas (Brasil, 2017, p. 48). Essa abordagem reflete uma integração entre a música e o teatro, apesar dessa linguagem quase não ser percebida nesse campo. Esse objetivo também evidencia uma ampliação das experiências sonoras propostas, incorporando a utilização específica de instrumentos musicais, elemento que não foi mencionado nas faixas etárias anteriores.

Contudo, observa-se mais uma vez a manutenção dos problemas evidenciados anteriormente, como as redundâncias e falta de clareza conceitual. Por exemplo, sobre a distinção entre produções sonoras, música e sons. A diferenciação proposta levanta questionamentos pertinentes. Ao considerar a produção sonora, as crianças não estariam ouvindo música e o tempo todo sons? Ou o criar não seria associado à música? Poderíamos nos questionar ainda mais: do que se trata a produção sonora na Educação Infantil, no

contexto da BNCC? ruidos? Batidas aleatórias? Ou todo aquele som que é inerente ao ambiente?

Ainda, a análise do objetivo em questão sugere uma hierarquização implícita entre as produções sonoras das crianças e a música enquanto produto cultural apreciado. Essa distinção parece refletir a visão de que as crianças nessa faixa etária ainda não possuem habilidades ou maturidade suficientes para criar algo que seja legitimado como "música". Assim, suas experiências são limitadas ao campo das "produções sonoras", um termo que, embora valorize a exploração e a experimentação adequada à Educação Infantil, parece restringir a complexidade e o reconhecimento das capacidades criativas das crianças. Em vez de considerar a produção sonora infantil como parte contínua de criação musical, o objetivo parece enquadrar a música como algo distante, pronto e acabado.

O objetivo de “reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons” por sua vez parece indicar uma evolução no processo de aprendizado musical de forma mais explícita. Tendo em vista que nos outros objetivos, conceitos referentes à música não estavam postos de forma clara. Assim, as crianças avançam do ato de explorar sons para um processo mais consciente de compreensão e categorização. O que implica não apenas perceber as diferenças sonoras, mas também identificar e nomear as qualidades que compõem os sons. O uso dos termos "intensidade", "duração", "altura" e "timbre" reflete também um alinhamento mais próximo com a linguagem da música, bem como uma introdução ao vocabulário específico da área e talvez até uma herança curricular.

Contudo, o objetivo mais uma vez direciona a ação docente, limitando as experiências musicais das crianças a uma abordagem pré-estruturada, reduzindo a espontaneidade e o protagonismo das práticas infantis. Além disso, ao deixar para introduzir aspectos mais “técnicos’ do ensino de música apenas na faixa etária das crianças pequenas, o documento cria uma lacuna na abordagem musical para os bebês e crianças pequenas, subestimando o potencial expressivo e perceptivo dessas faixas etárias, “o que revela uma desconexão com a natureza do desenvolvimento da criança” (França, 2021, p. 36).

Assim, os elementos constitutivos da música, como ritmo, melodia, harmonia e textura, que poderiam ser explorados de forma sensível e gradual desde os primeiros anos, acabam sendo tratados de forma tardia e fragmentada. Isso não apenas limita a vivência

musical integral das crianças, mas também coloca desafios para a continuidade e progressão das experiências musicais ao longo dessa etapa da Educação Básica.

As análises deste campo, no que tange à música, poderiam ser ampliadas com inúmeros outros exemplos, evidenciando diferentes aspectos que perpassam a prática e o ensino da música na Educação Infantil. Contudo, o que interessa ressaltar é que os objetivos propostos, embora tragam contribuições ao sugerir possibilidades de vivência musical, ainda apresentam limitações significativas, além de se distanciar bastante com a descrição desse próprio campo.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ressaltam uma fragmentação da abordagem musical, o direcionamento excessivo das ações docentes e uma compreensão limitada do potencial expressivo das crianças nas diferentes faixas etárias, além de uma ênfase excessiva no "acompanhamento". Assim, "as interações propostas no documento não são suficientes para desenvolver a criatividade e expressividade" (Pereira, 2021, p. 136). Dessa forma, as crianças, têm suas experiências musicais restringidas, enquanto aspectos fundamentais da linguagem musical são introduzidos de forma tardia e com pouca ênfase em práticas integradas e significativas.

Ainda, as análises realizadas sobre o campo de experiência "Traços, Sons, Cores e Formas", bem como dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sugerem não haver uma progressão considerável para o ensino da música, ou ainda uma forma estruturada para pensar a música na infância. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento direcionam tanto a ação docente quanto às experiências e brincadeiras das crianças, tirando assim a oportunidade destas serem centrais no processo educativo. Portanto, os sentidos atribuídos à música na infância são inconsistentes, com muitas indefinições conceituais.

Evidenciam ainda uma série de limitações no documento da BNCC no que diz respeito à articulação com a área epistemológica da Música. Essa fragilidade se manifesta, na indefinição conceitual, com termos vagos e repetitivos que dificultam a clareza pedagógica, caracterizando também a falta de pensamento curricular para a Educação Básica. A abordagem proposta também carece de uma intencionalidade mais robusta, resultando em práticas que nem sempre consideram o potencial criativo e expressivo das crianças. Essas questões apontam para a necessidade de uma maior integração entre as propostas da BNCC e os fundamentos epistemológicos e pedagógicos da música.

Esse tipo de orientação enfraquece o potencial da música na Educação Infantil e superestima a capacidade musical das crianças, e o que "nem sempre está claro nos objetivos é a ideia de que há saberes envolvidos nas atividades, saberes que lhes dão corpo e cuja compreensão, apropriação ou construção" (Del Ben e Pereira, 2019, p. 195). Contudo, tem-se a ciência de que esses objetivos estabelecem o que os alunos devem ter alcançado em cada faixa etária, e delimita uma base apenas, isso não quer dizer que ao produzir os currículos prescritos bem como ao desenvolver práticas pedagógicas em sala de aula, deve-se orientar basicamente nesse documento, porque é fato que ele apresenta problemas consideráveis.

Por fim, a análise tanto da descrição do campo quanto dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aponta para uma dificuldade não apenas em integrar a música de forma consistente, mas também em conceber uma Educação Infantil alinhada aos princípios estabelecidos pelas DCNEIs. Pois, reforça uma prática que perpetua hierarquias, com o professor assumindo um papel central enquanto as crianças são relegadas ao papel de meras executoras, uma vez que cabe ao docente a tarefa de operacionalizar os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

Essa abordagem vai contra os princípios estabelecidos pelas diretrizes, que posicionam a criança como o centro do planejamento curricular e assim como protagonista das práticas pedagógicas. De acordo com as DCNEIs, a criança é um sujeito histórico e de direitos que, por meio de suas interações, relações e práticas cotidianas, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e cria sentidos sobre o mundo ao seu redor, sendo portanto produtor de cultura (Brasil, 2009). Essa inadequação, por sua vez, impacta diretamente a elaboração dos currículos prescritos, gerando desafios na formulação de currículos locais, prejudicando, assim, a viabilização de práticas pedagógicas mais eficazes nessa importante área do conhecimento.

Nesse sentido, como estabelecer um ensino de música coerente, tendo em vista que o documento que orienta os currículos não demarcam e nem especificam as orientações a respeito do seu ensino? É urgente repensar a proposta curricular para que a música, enquanto linguagem cultural e artística, seja verdadeiramente valorizada como um campo de experiências que dialoga com a criatividade, a expressividade e o potencial das crianças, promovendo uma vivência musical rica, acessível e significativa desde os primeiros anos de vida. Assim, as orientações estabelecidas para a música no contexto da Educação Infantil não

condiz com a produção de conhecimento da área e continua a perpetuar os retrocessos a respeito do ensino de música na Educação Básica.

3.4 Revisão de literatura: A BNCC e o ensino de música na Educação Infantil

Essa seção apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica que teve como objetivo identificar a produção acadêmica que foca nas relações entre a BNCC e o ensino de música na Educação Infantil. Para cumprir com esse propósito, foi realizado um mapeamento da produção acadêmica relacionada ao binômio "Ensino de Música na Educação Básica" e "Base Nacional Comum Curricular (BNCC)". A utilização desses dois binômios se justifica, pois, para ampliar o número de trabalhos encontrados, foi necessário expandir o recorte da pesquisa. Focar especificamente na Educação Infantil poderia limitar a quantidade de estudos disponíveis sobre o tema.

A pesquisa bibliográfica permite realizar uma busca sistemática em diversas fontes, como obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo (Gil, 2019). Para o mapeamento dessas publicações, foram utilizados os descritores "BNCC AND Música" e "Base Nacional Comum Curricular AND Educação Musical" nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca por trabalhos relevantes também abarcou revistas brasileiras especializadas na área de Música, catalogadas na seção "Qualis Periódico" da Plataforma Sucupira, o corte temporal estabelecido para as datas das publicações foi de 2015 a 2023, considerando que a primeira versão da BNCC foi divulgada em setembro de 2015.

A seleção das revistas levou em conta aquelas que contemplam textos da Educação Musical e mantiveram uma regularidade de publicações no período de 2015 a 2023. Das dez revistas[2] analisadas, quatro apresentaram artigos relacionados ao escopo deste trabalho, sendo elas: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Revista Música na Educação Básica (MEB), Revista ORFEU e Revista da Tulha. Além disso, o levantamento das publicações também ocorreu nos anais dos congressos nacionais e dos encontros regionais

[2] Dentre essas dez revistas, seis não apresentaram trabalhos que tenham como foco discutir relações entre a BNCC e o Ensino de Música na Educação Básica, sendo elas: Revista Debates, Revista Brasileira de Música, Revista Opus, Revista Música Hodie, Revista Per Musi e Revista Música.

da ABEM e nos anais dos congressos nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

É importante salientar que a pesquisa bibliográfica foi realizada em duas etapas. Para uma melhor compreensão do "estado da arte", na primeira etapa buscou-se diretamente em cada texto publicado, um indicativo de proximidade com o assunto "BNCC", tais como discussões sobre a Educação Básica e, especificamente, sobre currículo. Sendo assim, na primeira etapa da pesquisa bibliográfica, foram coletadas em todas as fontes 59 publicações que possuíam os descritores em pelo menos uma dessas três partes: título, resumo e palavras-chave. Dos 59 textos encontrados foram selecionados 33 trabalhos que apresentavam discussões com foco nas relações entre a BNCC e o ensino de música na Educação Básica.

Tendo em vista a proposta da pesquisa, foi feito um recorte nessa produção para selecionar exclusivamente os estudos que abordam a relação entre a BNCC e o ensino de música na Educação Básica, especificamente na Educação Infantil. É relevante destacar que alguns desses estudos abordam questões relacionadas às três etapas da Educação Básica, sendo assim, eles também foram incluídos na análise. Essa seleção resultou em 9 trabalhos, conforme descrito no Quadro 6:

Quadro 6: Relação de trabalhos selecionados

	TÍTULO	**AUTOR/A**	**ANO**	**FONTES DE DADOS**
1.	Falando sobre a Arte na Base Nacional Comum Curricular–BNCC–um ponto de vista da Educação Musical.	ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande.	2016	Portal de periódicos da CAPES
2.	Música e movimento na Educação Infantil: diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk.	SANTOS, Cassiano Lima da Silveira.	2020	BDTD
3.	Musicalização na Educação Infantil: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular	SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferreguetti.	2020	Portal de periódicos da CAPES
4.	O ensino musical na Educação Infantil e sua possível relação com a teoria desenvolvimental proposta por l. Vigotski	MIÃO, Cícero Rodarte; LIMA, Sônia Regina Albano de.	2020	Revista da Tulha
5.	Música, brincadeiras, educação	SILVA, Thaís	2021	Portal de periódicos

	infantil e Base Nacional Comum Curricular	Dantas da		da CAPES
6.	As relações entre as aulas de música e o desenvolvimento comunicativo infantil: reflexões a partir da Base Nacional Comum Curricular	COSTA, Maria Angélica de Toledo Calderano da.	2021	ANAIS/ABEM
7.	BNCC e Educação Musical: muito barulho por nada?	FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri.	2021	Revista MEB
8.	Proposta de implementação da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon na Educação Infantil de acordo com os parâmetros da BNCC.	OLIVEIRA, Rafael Galvão de.	2021	BDTD
9.	Jogos Sérios como Estratégia de Apoio ao Ensino e Aprendizagem de Música: Aplicação do Jogo Musicália na Educação Infantil.	LIMA, Wemerson Geisler de	2023	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Fonte: Elaboração prória

A partir da análise destes textos, os resultados foram divididos em duas categorias analíticas: 1ª) Dimensões teóricas acerca da BNCC e ensino de música: reflexões sobre a política curricular; 2ª) Dimensões da prática pedagógica: a BNCC e suas implicações no ensino de música na escola.

3.4.1 Dimensões teóricas acerca da BNCC e ensino de música: reflexões sobre a política curricular

O artigo de Romanelli (2016), intitulado "Falando sobre a Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - um ponto de vista da educação musical", destaca-se como um pioneiro nas discussões sobre a presença da música na BNCC, apresentando reflexões a partir do campo da Educação Musical. O autor ressalta a complexidade de compreender claramente o documento devido à falta de consistência semântica entre as diferentes etapas de ensino e as diversas linguagens artísticas que compõem o componente curricular Arte. Ele argumenta que essa falta de coesão dificulta a interpretação do texto, possivelmente atribuída à multiplicidade de equipes envolvidas em sua produção.

No contexto da Educação Infantil, o autor expressa críticas quanto à discrepância de extensão dos textos, estabelecendo uma comparação entre a Educação Infantil e o Ensino Médio. Ele observa que, enquanto a Educação Infantil se destaca pela qualidade e coesão, o Ensino Médio enfrenta sérios problemas, como a reprodução quase literal de partes do

documento relacionado ao Ensino Fundamental - Anos Finais, com apenas algumas palavras modificadas. Além disso, o autor levanta uma questão pertinente sobre como proceder na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos quais as crianças e os alunos são conduzidos por um único professor (generalista) (Romanelli, 2016).

Mião e Lima (2020) discutem a implementação da música na Educação Infantil pública do município de São Sebastião do Paraíso MG que foi realizado com base na BNCC e em outros direcionamentos pedagógicos voltados para a Educação Infantil. As autoras destacam a importância do ensino musical durante a Educação Infantil, conforme propagado nos ordenamentos pedagógicos voltados para essa faixa etária. Embora não realizem uma análise crítica detalhada da BNCC para a Educação Infantil, reconhecem sua relevância como documento normativo que define um conjunto orgânico de diretrizes.

Souza (2020) aborda a presença da música na Educação Infantil à luz das diretrizes da BNCC, destacando que promover a Educação Musical nesse contexto é fundamental para construir a linguagem sonoro-musical como expressão da infância. Ele questiona se a música na BNCC para a Educação Infantil realmente enriquece essa linguagem expressiva das crianças e quais são as ações essenciais para promover a musicalização na infância. Segundo o autor, a música na BNCC visa objetivar a expressão infantil no desenvolvimento da linguagem musical, aproveitando a natural inclinação das crianças para cantar e tocar. O autor reconhece que na BNCC para a Educação Infantil, a Educação Musical está presente desde o início e permeia toda a etapa, principalmente devido à estreita relação que a música tem com as brincadeiras. Destaca-se o propósito da construção da linguagem musical das crianças, especialmente no Campo de Experiência chamado "Traços, Sons, Cores e Formas". Souza (2020) expressa uma visão otimista sobre a importância da BNCC para a Educação Infantil como um documento orientador dos currículos, pois representa um avanço significativo que exigirá a reformulação da formação docente no contexto da musicalização. Ele ressalta que a BNCC contribui para a formação dos professores nesse contexto, incentivando a constante construção da linguagem expressiva musical das crianças pequenas. (Souza, 2020).

De uma maneira geral, estes trabalhos realizam análises que denotam contribuições da Base para essa etapa de ensino, considerando que na BNCC a música exerce um papel importante na formação integral humana (Mião; Lima, 2020) e que se preocupa com uma proposta de musicalização que visa “enriquecer as vivências e experiências musicais dos pequenos” (Souza, 2020).

Essa categoria abordou três estudos que discutem aspectos teóricos e conceituais relacionados à BNCC e ao ensino de música, destacando tanto avanços quanto limitações no documento. Entre os avanços, é enfatizada a necessidade de reconhecer as especificidades do ensino de música, idealmente ministrado por professores especialistas. Contudo, são apontados retrocessos significativos, como a perpetuação da tradição polivalente na docência de Arte, a influência de uma perspectiva neoliberal no conceito de competências, e a hierarquização e homogeneização das áreas de conhecimento, especialmente na versão homologada do documento.

Esses estudos variam em suas abordagens, com dois focando exclusivamente na Educação Infantil, enquanto outro se estende às três etapas da Educação Básica. Outro ponto relevante é que os trabalhos analisados se inserem nas áreas de Arte e Música. Observou-se uma escassez de publicações em periódicos que abordem a área de Música de forma ampla, sendo identificado apenas um texto nesse contexto.

3.4.2 Dimensões da prática pedagógica: a BNCC e suas implicações no ensino de música na escola

Costa (2021) propõe práticas fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direcionadas à Educação Infantil. Especificamente, Costa (2021) estabelece conexões entre os campos de experiências, que melhor se relacionam à música, e ilustra atividades alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a BNCC. Suas propostas destacam a importância das interações e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças nesse contexto.

O trabalho de Santos (2020) aborda um estudo sobre aulas de música na Educação Infantil em uma escola da rede particular. É importante destacar que essas escolas estabelecem suas próprias diretrizes a partir da BNCC. Neste caso, o autor analisou o programa da disciplina “Música”, bem como demonstrou o currículo em ação, revelando que o seu planejamento e a sua prática estão articulados com este programa, validando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências como caminhos proveitosos para o desenvolvimento de propostas pedagógico-musicais com as crianças, o que revela uma visão otimista do documento. De acordo com o autor, a BNCC não é propriamente um currículo, embora sirva como um guia para o estabelecimento dos Objetivos de

Aprendizagem e Desenvolvimento. Sua análise da BNCC é descritiva, destacando suas características e funcionalidades.

O estudo de Lima (2023) teve como objetivo analisar a viabilidade de aplicação do jogo Musicália no processo de ensino e aprendizagem de música para crianças pequenas da Educação Infantil, tendo como base os campos de experiência da BNCC e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Ele destaca que ao utilizar a brincadeira como recurso pedagógico, é fundamental compreender que a criança, na expressão e construção do conhecimento, atribui significado à sua realidade imediata. Durante a análise de cada campo de experiência, o autor identificou 24 objetivos que podem ser abordados no ensino de música, divididos em dois eixos de aprendizagem: Corpos, gestos e movimentos, composto por 15 objetivos, e Traços, sons, cores e formas, composto por 9 objetivos. Lima destaca que o ensino de música se encaixa principalmente no campo de "Traços, Sons, Cores e Formas", e identifica os conteúdos musicais presentes na BNCC, tais como ritmo, melodia, expressão vocal e corporal, apreciação musical e criação.

Silva (2021) aborda que a BNCC na Educação Infantil proporciona novas perspectivas para o planejamento e a condução das aulas de música, seguindo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e outros aspectos preconizados pela Base. A autora apresenta sugestões de aulas que podem ser expandidas a partir de uma revisão de autores que indicam caminhos para a criação de um repertório de atividades pedagógico-musicais com abordagem lúdica. Ao questionar quais conteúdos devem ser abordados nas aulas de música na educação básica, especialmente na educação infantil, o autor ressalta a notável contribuição da BNCC para o trabalho do professor de música.

Segundo a autora, o primeiro passo para a proposição de conteúdos é considerar as competências gerais da educação básica, a caracterização da educação infantil, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, os direitos de aprendizagem e os objetivos de desenvolvimento. Os temas das aulas e os conteúdos podem ser organizados em torno desses objetivos, refletindo sobre as competências correspondentes e levando em consideração as interações e brincadeiras. Ele ressalta que muitos conteúdos musicais estão inseridos no campo das experiências "Traços, Sons, Cores e Formas", mas também podem ser encontrados em outros campos e chama a atenção ao focar exclusivamente em um campo, o que pode limitar a exploração musical das crianças (Silva, 2021).

Já França (2020) estabelece um olhar crítico sobre as interpretações acerca dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OADs), inseridos na Educação Infantil, e das habilidades presentes nas outras etapas da Educação Básica. Ela afirma que “os OADs e as Habilidades para música, além de repetitivos e restritivos, apresentam problemas conceituais e metodológicos importantes, alguns dos quais representam retrocessos significativos para a área” (França, 2020, p. 33). A autora indaga sobre o impacto da BNCC nos planejamentos e na prática da educação musical, observando que atividades musicalmente significativas envolvem habilidades integradas e musicais, muitas vezes ultrapassando as listadas na matriz do respectivo segmento e estabelecendo percursos interdisciplinares. Ela destaca positivamente a abordagem da educação infantil por meio dos Campos de Experiências. No entanto, aponta que essa riqueza de experiências é reduzida ao passarmos da descrição dos Campos de Experiências aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs) específicos da música, especialmente no Campo "Traços, Sons, Cores e Formas".

A autora identifica diversos problemas nessa matriz, destacando que a maioria dos descritores são redundantes e priorizam a exploração sonora para acompanhar repertórios escolhidos pelo professor, em detrimento do fazer musical espontâneo e criativo. Além disso, aponta problemas metodológicos relacionados à separação de procedimentos como apreciar, perceber, explorar e experimentar, que podem fragmentar a experiência musical. Conceitualmente, ela critica a definição dos parâmetros do som como "elementos constitutivos da música", refletindo uma concepção tradicional e conservadora da música e da educação musical (França, 2020).

Alguns dos estudos analisados abordam as diferentes etapas do planejamento educacional, focando nas análises que partem da BNCC e percorrem sua implementação nas propostas curriculares dos estados e municípios, até chegar à prática em sala de aula. Esses estudos destacam tanto as possibilidades de ensino de música alinhadas aos direcionamentos da Base, quanto as críticas ao documento e à abordagem protocolar com a qual o ensino de música, inserido no componente de Arte, é realizado nas escolas. Outros estudos, por sua vez, apresentam uma visão mais positiva e otimista sobre a BNCC como um guia para as aprendizagens.

Os textos que discutem as propostas de atividades vinculam essas propostas diretamente aos campos de experiências, aos objetivos de aprendizagem e às habilidades previstas na BNCC. Esse entendimento posiciona a Base como um currículo, embora o

Ministério da Educação insista que ela seja apenas um documento orientador na construção dos currículos. Assim, o conceito de currículo na Base continua sendo uma questão que demanda atenção, especialmente no campo da Educação e, mais especificamente, na Educação Musical.

Em relação às áreas de publicação, um texto pertence à Música, um à Educação, dois à Educação Musical e um à Matemática. Esses dados reforçam, como na categoria anterior, a necessidade de ampliar a produção acadêmica em teses e dissertações que abordem a relação entre a BNCC e o ensino de música.

Com base nas visões dos autores analisados nesta revisão de literatura, é possível concluir que a BNCC para a Educação Infantil tem sido objeto de análise e interpretação por parte dos pesquisadores, com destaque para abordagens tanto descritivas e otimistas quanto críticas. Enquanto alguns estudos enfatizam a importância da BNCC como um guia para organizar o ensino de música na educação infantil, outros questionam suas lacunas e desafios na prática pedagógica.

Uma grande quantidade de trabalhos considera que a música encontra seu lugar mais apropriado no campo de experiências "Traços, Sons, Cores e Formas", embora haja o reconhecimento de que ela deve ser integrada em todos os campos, respeitando a natureza holística da Educação Infantil. Essa característica reflete a busca por separar algo que é concebido como um todo de forma mais integrada, direcionando a atenção para aspectos específicos da música, especialmente aqueles relacionados à sua matéria-prima essencial: os sons.

Considerando que a BNCC é obrigatória, muitos estudos buscam organizar o ensino de música por meio dela, seja através da organização de conteúdos ou de sugestões de atividades. É evidente a necessidade de futuras pesquisas que explorem não apenas as implicações da BNCC na Educação Musical, mas também como ela está sendo interpretada pelos educadores no contexto da sala de aula. Além disso, é crucial que esses estudos considerem não apenas o texto normativo da BNCC, mas também uma exposição crítica e os efeitos observados na experiência educacional das crianças.

Assim, reconhecendo que a sua interpretação tem implicações diversas no chão das escolas, o próximo capítulo pretende justamente evidenciar como os documentos norteadores

do ensino de música na Educação Infantil do município de Montes Claros são traduzidos no contexto da prática.

CAPÍTULO 4

O que é feito nas escolas sob a perspectiva dos documentos: o ensino de música nos CEMEIs de Montes Claros frente à Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Montes Claros-MG

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

Barros, Manoel Leite de (2016, p.14)

Este capítulo aborda o contexto da prática, tendo em vista o Ciclo de Políticas dos autores Stephen Ball e Richard Bowe (1992, 1994), reconhecendo que os documentos estabelecidos, tendo em vista as políticas curriculares, são traduções que se efetivam no contexto da prática. Portanto, se desenvolve principalmente a partir da análise dos documentos provenientes da Secretaria de Educação de Montes Claros, em especial da Proposta Curricular para a Educação Infantil de Montes Claros-MG- Versão 2023 com informações específicas sobre a Educação Infantil no município de Montes Claros-MG, a fim de entender como esses documentos impactam na organização do trabalho pedagógico do professor.

Assim, as partes iniciais do capítulo contextualizam os documentos norteadores da Educação Infantil do município de Montes Claros- MG, bem como a organização do trabalho pedagógico nos CEMEIs. Enfatiza-se aspectos da organização curricular da Educação Infantil no município, bem como da organização do trabalho docente, através da análise da Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Montes Claros, versão 2023 (ampliada e revisada); do Caderno do Docente (2023) e do Caderno do Gestor (2023).

Entendendo que o currículo prescrito é um instrumento pelo qual também se efetiva a política curricular, bem como uma tradução da política aplicada ao contexto da prática, este capítulo contempla uma análise da Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Montes Claros, versão 2023 (ampliada e revisada); em específico do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, priorizando as análises em relação à linguagem da música.

4.1 Organização do trabalho pedagógico nos CEMEIs de Montes Claros-MG

Esta seção tem como foco a organização do trabalho pedagógico nos CEMEIs de Montes Claros-MG, com ênfase tanto na organização curricular quanto na organização do trabalho docente, considerando que a organização pedagógica envolve diretamente ambos os aspectos. O objetivo é compreender a organização da Educação Infantil por meio da análise dos documentos norteadores de Montes Claros, pois esse aspecto influencia diretamente o trabalho docente dos professores, bem como na presença da música no âmbito escolar.

Antemão a essas discussões, se faz necessário estabelecer alguns aspectos. Conforme mencionado ao longo deste trabalho, a pesquisa tem como foco dois documentos centrais: a BNCC e a Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Montes Claros, versão 2023 (ampliada e revisada). Contudo, outros documentos provenientes da Secretaria de Educação de Montes Claros também são relevantes para uma compreensão mais aprofundada da organização do trabalho docente do professor. Assim, além da análise da Proposta Curricular, esta seção abrange a análise de outros dois documentos: o Caderno do Docente (2023) e o Caderno do Gestor (2023). A inclusão desses dois documentos nas análises deste trabalho se justifica por sua relevância para fundamentar as discussões e ampliar a compreensão dos aspectos abordados no próximo capítulo.

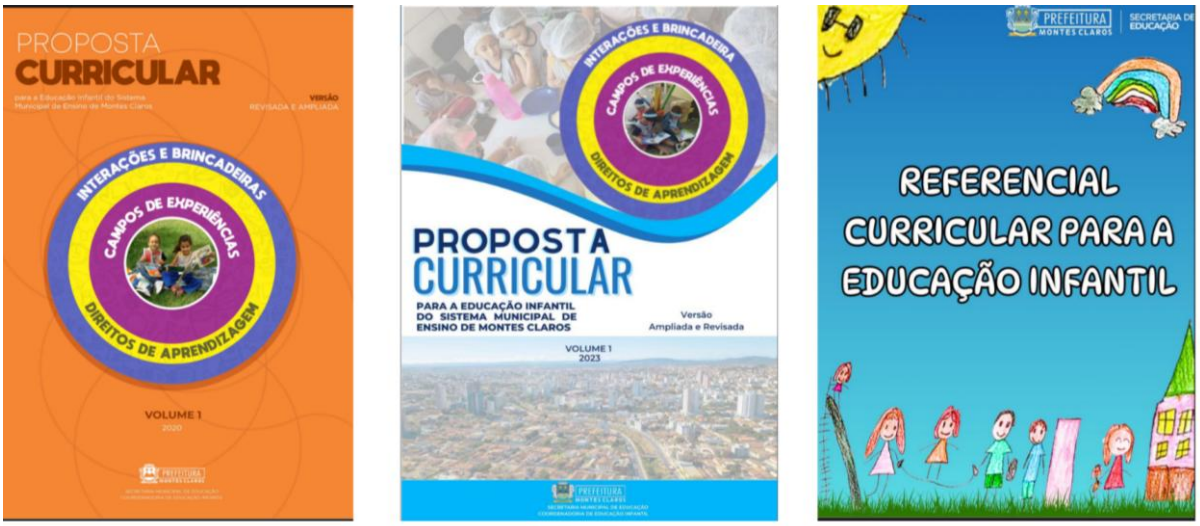
Conforme já discutido, a LDB de 1996 é uma política educacional de grande relevância, especialmente para a Educação Infantil. Além de consolidá-la como a primeira etapa da Educação Básica, essa lei impulsionou a formulação de políticas curriculares voltadas para a infância. Nesse contexto, a LDB nº 9.394/1996 destacou a necessidade de diretrizes específicas para nortear essa etapa da Educação Básica, abrangendo tanto o âmbito nacional quanto suas implicações nos contextos municipais.

De acordo com Lages (2012), em resposta a essa exigência, o município elaborou, em 1996, o documento intitulado “Diretrizes Norteadoras do Trabalho do Ensino Infantil (Creches)”. Já em 2015 foi elaborado um novo documento denominado “Proposta Curricular para Educação Infantil (EI) do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros”. O documento foi elaborado com base nos parâmetros de qualidade da Educação Infantil do município, definindo os conteúdos a serem trabalhados. Sua construção ocorreu por meio de participação coletiva da comunidade escolar, que incluiu seminários, leituras e análises de diversos textos, com o objetivo de produzir uma versão final (Nascimento, 2021).

Após a obrigatoriedade das propostas curriculares serem escritas tendo como base a

BNCC, foram elaborados três documentos norteadores para a Educação Infantil: a Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros (versão 2020), a Proposta Curricular revisada e ampliada para a Educação Infantil (versão 2023) e o Referencial Curricular para a Educação Infantil (Versão 2024). Para melhor conhecimento desses documentos, é apresentado abaixo a capa dos documentos norteadores elaborados pela Secretaria Municipal de Educação após a obrigatoriedade da BNCC.

Figura 2: Documentos norteadores da Educação em Montes Claros-MG.



Fonte: Montes Claros, 2020;2023;2025.

Estes documentos auxiliam a organização do trabalho pedagógico, que diz respeito a:

> Ação ou processo de planejar e estruturar intencionalmente a atividade educativa dos professores, gestores e outros agentes envolvidos no Projeto Político Pedagógico de instituições de Educação Infantil [...]Trata-se de uma ação fundamental que norteia a construção, organização e avaliação contínua do trabalho educativo em creches e pré-escolas, definindo: os princípios e fundamentos a serem considerados pelos diferentes sujeitos na atuação com as crianças nos diversos espaços da instituição; a estruturação das relações e dimensões do trabalho a ser desenvolvido e em desenvolvimento; a ordenação e articulação dos procedimentos; a racionalidade do uso de recursos humanos, materiais e financeiros; a relação com as famílias e com a comunidade, bem como a coordenação e avaliação do processo das ações desenvolvidas, considerando-se a consecução de objetivos e as finalidades educativas específicas da educação das crianças de zero a cinco anos (Barbosa; Alves; Martins, 2010).

No que diz respeito à organização do trabalho pedagógico nos CEMEIs de Montes Claros-MG, esta reflete diretamente a estrutura e o funcionamento dessas instituições, abrangendo aspectos como a elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), a gestão dos tempos, espaços e ambientes, o quadro docente, além do planejamento da rotina escolar e a escolha de critérios para formação dos agrupamentos de crianças. Essa

organização é necessária para garantir o êxito das atividades pedagógicas e educativas, devendo ser planejada de acordo com as legislações federais e municipais vigentes. Sendo assim, fundamental para promover um ambiente educativo alinhado às necessidades das crianças e da comunidade escolar.

Conforme a Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros (2023), a organização do trabalho pedagógico:

> Em especial na Educação Infantil, é primordial para a consolidação do processo educativo, uma vez que o trabalho com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas carece de planejamento de seus tempos, ambientes, materiais, rotina, etc, tendo em vista as especificidades do trabalho com esta faixa etária[...] Assim sendo, as atividades propostas devem ser criteriosamente planejadas com vistas a incitar um ambiente acolhedor e, ao mesmo tempo, estimulador, de modo a priorizar as interações e a brincadeira (Montes Claros, 2023, p. 06).

Dessa forma, em específico na Proposta Curricular (2023) a organização do trabalho pedagógico diz respeito à: Adaptação e Acolhimento: que sugere formas de auxiliar as crianças na adaptação escolar; Espaços e Tempos: sobre como organizar os espaços para que as aprendizagens aconteçam; Rotina: que diz sobre organização da rotina, as atividades permanentes que são realizadas regularmente, como hora do lanche, banho, higiene bucal; Cuidar, Educar e Brincar: transformação desses três aspectos em caráter pedagógico (Montes Claros, 2023).

Outro aspecto importante na organização do trabalho pedagógico nos CEMEIs de Montes Claros são os projetos semestrais. Estes projetos se apresentam como sendo propostas de trabalho encaminhadas a todas as Instituições de Educação Infantil, de forma a contemplar os Temas Contemporâneos Transversais, que são: meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo, ciência e tecnologia (Brasil, 2019). Essa abordagem ressalta a importância de adotar estratégias pedagógicas distintas daquelas tradicionalmente empregadas em sala de aula, priorizando um planejamento e implementação de atividades, a fim de romper com práticas escolarizantes “e na transmissão de informações e conceitos desvinculados da realidade vivencial das crianças” (Montes Claros, 2023). No que tange aos temas transversais estes compõem a BNCC e conforme o documento não devem ser fragmentados em uma única área do conhecimento, mas, ao contrário, devem ser trabalhados de forma integrada e complementar, permeando as ações desenvolvidas em sala de aula no decorrer de todo ano letivo respeitando as especificidades das crianças de 0 a 5 anos (Montes Claros, 2023).

Contudo, a Proposta Curricular não especifica de que maneira os professores devem integrar os temas transversais em suas aulas, o que sugere que esses temas serão abordados exclusivamente por meio dos projetos propostos. No ano de 2023 em que foram realizadas as entrevistas com os professores, foram executados dois projetos semestrais, “Elementos da Natureza: Fogo, Terra, Água e Ar”, que corrobora com o tema “Meio Ambiente” e o projeto “Reciclar”. Esses projetos são entregues aos professores na forma de uma espécie de cartilha, detalhando como a temática deve ser abordada e sugerindo atividades pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho.

No que se refere à organização curricular, diferentes formas de organização podem ser adotadas, baseando-se em distintas concepções do processo de ensino-aprendizagem e podendo seguir abordagens disciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares (Oliveira, 2007). Assim, a organização curricular na Educação Infantil envolve diversas dimensões e possui particularidades se comparada com as outras etapas da Educação Básica, compreendendo o currículo como um processo dinâmico e em constante evolução, centrado no brincar e no experimentar.

Conforme discutido no capítulo 3 desta dissertação, a forma disciplinar tem sido amplamente utilizada na Educação Básica. No entanto, considerando que as instituições de Educação Infantil devem alinhar-se à BNCC, a organização curricular desta etapa passou a ser estruturada com base nos Campos de Experiência, que sugerem uma abordagem mais interdisciplinar para o desenvolvimento do currículo.

No que tange à organização curricular nos CEMEIs de Montes Claros-MG, como já mencionado, ela é estruturada com base nos orientações definidas pela BNCC. É importante destacar que as políticas públicas, e neste caso a BNCC, apesar do texto, são interpretadas e aplicadas conforme a compreensão de cada gestão sobre o documento. Conforme a Proposta Curricular de 2023:

> Assim como a BNCC, a organização curricular das IEI´s do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros traz à baila a criança como centro do processo de ensino e aprendizagem, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil -DCNEI - (Resolução CNE/CEB no 5/2009) (Montes Claros, 2023).

Na organização curricular dos CEMEIs mantém os eixos estruturantes: interações, brincadeiras, competências e campos de experiências. No entanto, com base no Caderno do

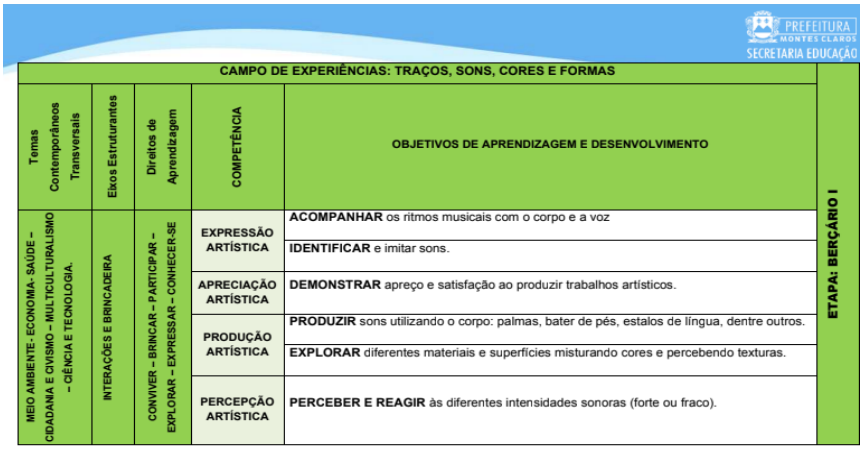
Docente (2023), é possível constatar que os Campos de Experiências são distribuídos entre os diferentes professores que atuam na Educação Infantil, o que indica uma tendência a uma abordagem disciplinar.

Dessa forma os campos de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" e o campo "O eu, o outro e o nós" ficam sob a responsabilidade do professor regente de turma. Já o Campo de Experiência "Traços, sons, cores e formas" é de responsabilidade do professor especialista em Arte, enquanto o Campo "Corpo, gestos e movimentos", fica a cargo do professor especialista em Educação Física.

Cada um desses campos possui uma carga horária específica, definida dentro da rotina escolar. No caso do Campo de Experiência "Traços, Sons, Cores e Formas", a carga horária estabelecida é de 1 hora/aula semanal (Montes Claros, 2023). Assim, conforme abordado no Capítulo 1 desta dissertação, observa-se que os Campos de Experiência, por se aproximarem dos conhecimentos das grandes áreas, podem, em alguns casos, levar a interpretações que os transformam em disciplinas. O que pode ser constatado na forma como a Secretaria de Educação de Montes Claros interpreta os Campos de Experiência, promovendo sua transformação em disciplinas, uma vez que a organização sugere a designação de diferentes professores para cada campo, com carga horária específica e espaços definidos para suas atividades.

Dessa maneira, com base nas diretrizes da BNCC e nas orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME), o currículo da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros está estruturado conforme a imagem abaixo:

Figura 3: Organização curricular da Educação Infantil de Montes Claros



Fonte: Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros (2023).

A organização curricular estabelecida pela secretaria municipal impacta diretamente na organização do trabalho docente. Assim, a organização do trabalho docente envolve como o professor organiza o seu trabalho, incluindo todas as suas etapas, como o planejamento, a execução durante as aulas e as atividades de avaliação e reflexão que ocorrem após o momento em sala de aula. De acordo com Libâneo (2013, p. 104) "o trabalho docente (também entendido como trabalho pedagógico) é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser bem estruturado e ordenado".

A Lei Municipal nº 3.176, de 23 de dezembro de 2003, regulamenta a organização do trabalho docente, especialmente para os Professores de Educação Básica – PEB I e II. A referida lei determina que os/as professores/as:

> que estiverem em regime especial de 40 (quarenta) horas, deverão desempenhar suas atribuições da seguinte forma: I – 35 (trinta e cinco) horas/aulas em atividades de interação com os educandos; I – 05 (cinco) horas/aulas em atividades sem interação com os educandos, sendo 02 (duas) horas/aulas em local definido pela Direção da Unidade e 03 (três) horas/aulas em local de escolha do Professor; (Montes Claros, 2003).

Assim, são atribuições específicas do professor:

> o exercício concomitante dos seguintes módulos de trabalho: Módulo I - Regência efetiva de atividade, área de estudo ou disciplina; Módulo II- Elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, reuniões, auto-aperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação no âmbito da escola para aprimoramento tanto do processo ensino- aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola (Montes Claros, 2003).

O Caderno do Docente de 2023 reforça que uma das atribuições dos professores, tanto do PEB I quanto do PEB II, é "planejar, elaborar, desenvolver, avaliar e responsabilizar-se pelas atividades pedagógicas, em colaboração com os demais segmentos da escola, com base nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação" (Montes Claros, 2023, p. 28). Além disso, o documento destaca a importância do planejamento por parte dos professores, enfatizando que a ausência dessa prática pode comprometer a realização dos objetivos educacionais estabelecidos.

Complementando a responsabilidade de planejamento do professor, é função do Supervisor Pedagógico "assessorar o professor no planejamento, implementação e avaliação do currículo escolar, realizando um acompanhamento sistemático do planejamento e da

prática em sala de aula" (Montes Claros, 2023, p 30). O supervisor deve estar ciente do que foi planejado e do que foi efetivamente realizado pelo professor, coordenando o planejamento e garantindo que as atividades propostas sejam executadas conforme o previsto. Dessa forma, é orientado que o Supervisor Escolar da Educação Infantil ofereça orientação e monitoramento contínuos da prática pedagógica, assegurando que o planejamento seja efetivamente realizado em sala de aula. Esse acompanhamento deve ser diário, promovendo um diálogo constante entre o supervisor e o professor sobre os aspectos planejados e sua execução (Montes Claros, 2023).

Para garantir a eficácia do planejamento, obrigatoriamente, o professor deve elaborar o seu planejamento utilizando o Formulário para Elaboração do Planejamento Semanal, tendo como documento norteador a Proposta Curricular do município. Ele é responsável pela entrega desse planejamento dentro do prazo estabelecido e deve enviá-lo também para o Supervisor Pedagógico, para revisão e correção (Montes Claros, 2023). Esse aspecto também foi abordado na análise do contexto da produção de texto, evidenciando como a BNCC direciona e propõe a fiscalização do trabalho docente. Assim, exposta a organização do trabalho pedagógico nos CEMEIs, a próxima sessão prioriza as interpretações em torno das diferentes versões de documentos norteadores da Educação Infantil do município de Montes Claros-MG, após a obrigatoriedade da BNCC.

4.2 Entre a Política Curricular e o Currículo Prescrito: Interpretações da BNCC no Contexto da Prática

Nem sempre fica claro qual é o propósito de uma política curricular, pois essa "está longe de ser uma proposição explícita e coerente" (Sacristán, 2017, p. 109). Na corrida para se adequarem às orientações estabelecidas na BNCC, as redes de ensino se viram desafiadas a interpretar e traduzir essa significativa política em seus currículos prescritos, tendo "a Base como base" (Macedo, 2018, p. 29). Entendendo que a BNCC é uma política curricular, ela não seria o currículo, mas o caminho para a construção de currículos, ideia reforçada pelo próprio documento ao dizer que "com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC" (Brasil, 2017, p. 20). Esse entendimento sugere que a Base deveria ser mais flexível, permitindo que os currículos de cada instituição ou rede de ensino se adaptem às especificidades locais, respeitando o contexto e as necessidades de seus alunos, além de não direcionar a prática docente.

Contudo, é importante destacar que, embora o MEC defenda que a BNCC não deve ser entendida como um currículo, segundo Macedo (2018, p. 29), “a política de estabelecer uma base nacional e comum para os currículos produz um significado para o currículo”. Fato que é compartilhado pelos autores Del Ben e Pereira (2019), pois exemplificam que ao detalhar conteúdos e metodologias de ensino, impõe um caráter mais de currículo do que de base.

Na tradição curricular brasileira, os PCNs e o RCNEI não eram obrigatórios, permitindo que Estados, municípios e escolas exercessem sua autonomia para adaptar seus currículos a esses documentos. No entanto, a BNCC ao estabelecer a ideia de um currículo obrigatório comum, unifica de forma homogênea a educação brasileira, e ao organizar a Educação Infantil mediante os campos de experiências, em cadeia de sequência, pretende organizar todas as escolas dessa mesma forma. É importante compreender que, devido à natureza dessa política, o significado de currículo que ela impõe tende a prevalecer como o principal nas escolas, quase que exclusivamente.

Neste trabalho, adota-se a mesma postura dos autores citados anteriormente, compreendendo que a BNCC, na prática, se configura como um currículo. Embora seja possível, em uma análise superficial, não perceber essa característica, ela se torna evidente nas interpretações e traduções que estão sendo feitas do documento, como será demonstrado a seguir.

Conforme salienta Sacristán (2017) os currículos prescritos são como instrumentos da política curricular, o que demanda uma cuidadosa análise e interpretação das diretrizes, visando garantir que os currículos resultantes atendam de maneira efetiva às necessidades educacionais por elas estabelecidas. Devido à exigência de conformidade com a BNCC, o documento que orienta os currículos nos CEMEIs passou por três versões até o momento, conforme apresentado na metodologia deste trabalho: uma em 2020, outra em 2023 e, mais recentemente, uma versão em 2024, as quais serão discutidas a seguir.

Importante esclarecer que, tendo em vista a terceira versão deste documento norteador, as outras versões não estão mais em uso, fato constatado a partir de entrevista não estruturada com a diretora técnica-pedagógica da Educação Infantil. Portanto, serão analisados aspectos relevantes da primeira versão (2020), uma vez que este documento contém questões introdutórias que merecem destaque, para após ser analisada com maior ênfase a versão de

2023, tendo em vista que era este documento em uso no ano em que as entrevistas com os/as professores/as foram realizadas.

A primeira versão da Proposta, elaborada após a BNCC, sugere que a proposta anterior já estava significativamente alinhada com as expectativas para a Educação Infantil, havendo a necessidade de ajustá-la para incorporar os campos de experiência e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Isso pode ser explicado por Oliveira (2019, p. 78-79):

> Como forma de respeitar o movimento de constituição da identidade da área, foi acertado, após consulta a grupos de diferentes partes do país promovida pela Coordenadoria de Educação Infantil do MEC (COEDI) em 2015, que a BNCC da Educação Infantil deveria partir do exposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, Resolução CNE/CEB nº05/09. (Brasil, 2009a).

Nessa perspectiva, a Proposta Curricular de Montes Claros apresenta semelhanças notáveis com o documento nacional, como as 10 competências gerais, os eixos estruturantes da Educação Infantil, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como a organização pelos campos de experiências. Os estudos feitos para a elaboração da Proposta foram norteados pelas indagações: "O que ensinar? O que posso e o que não posso ensinar? Como tratar a escrita das crianças? Tenho que ensinar a ler? Que outros conteúdos são importantes para a infância? (Montes Claros, 2020, p. 5).

É importante destacar que o documento não menciona, por exemplo, a participação dos professores, da comunidade ou de alguma universidade em sua elaboração. As indagações apresentadas indicam que a preocupação estava voltada principalmente ao que as crianças deveriam aprender, focando nos conteúdos de leitura e escrita, a ponto de parecer que os pressupostos das diretrizes foram esquecidos, apesar de o documento se basear nelas.

Ampliando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em que estão pontuados os tópicos que deverão ser desenvolvidos pelas crianças da Educação Infantil, as diretrizes propostas pela BNCC se materializam em: objetos de conhecimento; que são os conteúdos e conceitos, os objetivos de ensino; que correspondem às ações dos professores em sala de aula, e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; estabelecidos pela BNCC e traduzidos pela Proposta (Montes Claros, 2020). Para uma melhor compreensão, será feita a seguir uma breve análise do campo de experiência "Traços, sons, cores e formas" em específico para o

maternal 1, para que seja possível visualizar as mudanças em relação a Proposta Curricular subsequente.

Figura 4: Proposta Curricular 2020 - Primeira versão

MATERNAL I – CRIANÇAS BEM PEQUENAS					
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS - TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS					
EIXOS ESTRUTURANTES	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	Objeto de Conhecimento	Objetivos de Ensino	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	
INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS	CONVIVER-BRINCAR-PARTICIPAR-EXPLORAR-EXPRESSAR-CONHECER-SE	Música: percepção e apreciação	- Estimular a interação entre a criança e a música.	48	- Identificar e interagir com a música.
			- Proporcionar momentos de apreciação de variados gêneros musicais.		
			- Sensibilizar as crianças para a percepção e escuta de eventos sonoros diversos.	49	- Perceber eventos sonoros diversos.
		Elementos musicais	- Direcionar a percepção de gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras (por exemplo: o som do mar, o bater de um martelo, o barulho de uma ventania, etc.).		
			- Explorar experiências de percepção do som e do silêncio e parâmetros de intensidade (forte/fraco).	50	- Diferenciar as intensidades e sons do ambiente (forte ou fraco).
		Linguagem musical	- Proporcionar o contato com fontes sonoras diversas e instrumentos musicais.	51	- Produzir sons, coletivamente, com materiais diversos para acompanhar ritmos musicais.
			- Promover atividades de exploração da voz.		

Fonte: Proposta Curricular- Versão 2023

No documento, três linguagens do componente curricular Arte: a Música, o Teatro e as Artes Visuais são apresentadas em conteúdos separadamente, apesar de estarem no mesmo campo. Em relação à linguagem da música, as ações dos professores em sala de aula devem focar na percepção e apreciação sonora, nos parâmetros do som, no contato com diferentes fontes sonoras e instrumentos musicais, dentre outros. Ao contrário da BNCC, que praticamente se dedicava à organização da Música e das Artes Visuais, na Proposta Curricular, a linguagem do Teatro também pode ser evidenciada.

Já no que diz respeito à segunda versão da Proposta Curricular houve alterações significativas, no que diz respeito à organização curricular para a Educação Infantil. Nessa versão, são excluídos os objetos de conhecimento; os objetivos de ensino, e substituídos por competências específicas para cada campo. É possível analisar que a competência 3, estabelecida pela BNCC "Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural" (Brasil, 2017, p. 10), na proposta são traduzidas em: Expressão Artística, Apreciação Artística, Produção Artística e Percepção Artística, e portanto, esse campo gira em torno da expressão, apreciação, produção e percepção, em que as crianças devem expressar-se, apreciar, produzir, perceber, relacionando a Arte. Essas competências amparam os objetivos

de aprendizagem e desenvolvimento, que consequentemente serão postos em ação no planejamento e desenvolvimento das práticas em sala de aula. Como pode ser observado na figura 5.

É importante estabelecer que, apesar do documento abordar conceitos como Produção Artística e Expressão Artística, esses termos não estão associados à ideia de competências, além de fragmentar a experiência musical. Contudo, tendo em vista que a Proposta Curricular associa o termo das competências artísticas à experiência musical, serão analisados os objetivos que correspondem a cada competência.

Figura 5: A Arte na Segunda versão da Proposta Curricular para a Educação Infantil de Montes Claros- Versão 2023.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS					
Temas Contemporâneos Transversais	Eixos Estruturantes	Direitos de Aprendizagem	COMPETÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	
MEIO AMBIENTE- ECONOMIA- SAÚDE – CIDADANIA E CIVISMO – MULTICULTURALISMO – CIÊNCIA E TECNOLOGIA.	INTERAÇÕES E BRINCADEIRA	CONVIVER – BRINCAR – PARTICIPAR – EXPLORAR – EXPRESSAR – CONHECER-SE	EXPRESSÃO ARTÍSTICA	**RELACIONAR** som e movimento ao interagir com a música.	ETAPA: MATERNAL II
				EXPRESSAR a música por meio de instrumentos musicais e materiais sonoros.	
				UTILIZAR a linguagem dramática por meio de mímicas, imitações e recitações de poesia.	
				UTILIZAR expressivamente diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons.	
				DEMONSTRAR bons hábitos vocais: não gritar e não forçar a voz ao cantar.	
				DEMONSTRAR as emoções e sensações através da expressividade facial, corporal e vocal em brincadeiras e exercícios de improvisação.	
			APRECIAÇÃO ARTÍSTICA	**COMPARTILHAR** gostos e preferências na apreciação dos diferentes gêneros musicais (canções de ninar, samba, clássicos, rock, MPB, pop, jazz, etc.) em apresentações, brincadeiras de rodas, sarau, canto coral, cantatas, etc.	
				RESPEITAR E VALORIZAR suas próprias produções e a dos colegas.	
				APRECIAR pinturas, esculturas, gravuras, desenhos, fotografias de lugares significativos e de obras de artes, demonstrando seus gostos e sensações.	
				DEMONSTRAR interesse e sensibilidade ao participar de momentos artísticos.	

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS					
Temas Contemporâneos Transversais	Eixos Estruturantes	Direitos de Aprendizagem	COMPETÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	
MEIO AMBIENTE- ECONOMIA- SAÚDE – CIDADANIA E CIVISMO – MULTICULTURALISMO – CIÊNCIA E TECNOLOGIA.	INTERAÇÕES E BRINCADEIRA	CONVIVER – BRINCAR – PARTICIPAR – EXPLORAR – EXPRESSAR – CONHECER-SE	PRODUÇÃO ARTÍSTICA	**EXPLORAR** e **REPRODUZIR** diferentes sons.	ETAPA: MATERNAL II
				CRIAR sons com materiais diversos para interagir com a música.	
				REALIZAR, sob mediação do professor, suas produções (desenho, esculturas, pintura, dentre outros)	
				DEMONSTRAR progressivo controle manual para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros, explorando a diversidade de cores, formas, superfícies e texturas.	
				RELACIONAR as cores escolhidas para desenhar ou pintar com objetos ou outros elementos conhecidos.	
				PARTICIPAR de pequenas apresentações teatrais e musicais, interagindo com elementos cênicos: figurinos, adereços, peças de composição de cenários, etc.	
			PERCEPÇAO ARTISTICA	**PERCEBER** os diversos tipos de emissões vocais: cantar, falar, entoar, sussurrar, gritar, chorar, rir, etc.	
				AMPLIAR as percepções relativas aos sons do corpo, dos ambientes (barulho de carro, de moto, buzinas, telefone, de liquidificador) e da natureza (barulho da água, dos animais, outros)	
				DIFERENCIAR som e silêncio.	

Fonte: Proposta Curricular- Versão 2023

Dessa forma, o conceito de competência é incorporado ao documento. à separação de procedimentos como apreciar, perceber, explorar e experimentar, como abordado anteriormente, fragmenta as experiências musicais, o que contraria a proposta de desenvolvimento e aprendizado musical. Quando a criança é colocada em uma atividade musical, ela está simultaneamente produzindo, percebendo e se expressando musicalmente. Em música, isso também não é algo que aconteça separadamente.

Além disso, nota-se que o que é apresentado como competência demonstra pouca articulação com os conteúdos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Outro ponto relevante é a manutenção dos temas contemporâneos transversais, que são apresentados de maneira desconexa e, novamente, sem uma integração efetiva com os objetivos propostos.

Assim como na BNCC, a Proposta Curricular, por exemplo, não aborda adequadamente a parte diversificada do currículo. Observa-se uma escassez ou até mesmo uma ausência de elementos que tratem da rica diversidade cultural relacionada à música e às tradições de Montes Claros e região, assim como ao universo das crianças que vivem ali. A diversidade cultural[3], posta como multiculturalismo, por exemplo, é mencionada apenas como um tema transversal, mas não é efetivamente contemplada nas demais seções do documento.

[3] A versão de 2024 apresenta inserções da cultura local nos campos de experiências.

Além disso, questões relacionadas a gênero e outros aspectos igualmente relevantes também são negligenciadas.

Assim, a próxima seção analisa o que está estabelecido para a música na Proposta Curricular-Versão 2023. Para melhor exposição dos dados, será apresentado de forma separada cada faixa etária, ao que corresponde especificamente à linguagem da música.

4.3 O ensino de música na Proposta Curricular do município de Montes Claros

Antes de iniciar a análise da inserção da música na Proposta Curricular de Montes Claros - Versão 2023, é fundamental justificar algumas escolhas específicas que orientaram essas análises. Através dos resultados das entrevistas que serão discutidas no próximo capítulo, a maioria dos professores relataram que utilizam somente o campo de experiência "Traços, Sons, Cores e Formas" em seus planejamentos e também em suas aulas, esse aspecto também foi constatado na leitura feita do Caderno do Docente 2023. Neste sentido, as análises acerca do ensino de música na Proposta Curricular contemplam esse campo de experiência em específico. Um outro fator importante é que a Educação Infantil de Montes Claros atende crianças a partir de dois anos de idade, e portanto, serão analisados os objetivos de aprendizagem para o Maternal 1 e 2 e os Períodos 1 e 2. Assim, considerando a organização curricular dos CEMEIs de Montes Claros, em que o professor de Arte é responsável pelo campo "Traços, Sons, Cores e Formas", esta seção realiza uma análise desse campo, com ênfase nas orientações relacionadas à linguagem da música.

Vale ressaltar que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Proposta não são apresentados isoladamente. Ao contrário, as linguagens artísticas - Teatro, Música e Artes Visuais - são tratadas no documento de forma indistinta, ressaltando a abordagem polivalente do ensino de Arte. Assim, para uma melhor compreensão dos dados, foram organizados quadros contendo exclusivamente os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à música e cada faixa etária será discutida separadamente.

4.3.1 Traços, sons, cores e formas: Maternal 1

Quadro 7: Traços, Sons, Cores e Formas - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Maternal 1

Expressão artística	**Apreciação artística**	**Produção Artística**	**Percepção artística**
Interagir com a música cantando/ e/ou dançando.	Não tem	1. **Produzir** sons, coletivamente, com materiais diversos, para acompanhar ritmos musicais	1.**Diferenciar** as intensidades (forte ou fraco) e sons do ambiente.
			2.**Perceber** eventos sonoros a partir de fontes sonoras diversas.
			3.**Perceber** os sons do entorno e estar atento ao silêncio.

Fonte: Elaboração própria

A análise dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária revela uma discrepância entre os termos estabelecidos no documento como competências e os objetivos propostos. No primeiro objetivo “Interagir com a música cantando/ e/ou dançando”, por exemplo, o verbo “interagir” parece distante da ideia de expressão. Esse verbo sugere que o foco do objetivo está restrito à interação com músicas já existentes, limitando a experiência musical a algo passivo, e estabelecendo como as crianças devem interagir com a música. Assim, não contempla outras dimensões fundamentais da expressão musical, como a criação ou a improvisação. Além disso, ao priorizar obras já existentes, o objetivo restringe as possibilidades de explorar a música de maneira mais ativa e criativa.

É importante salientar que a BNCC, em tese, deve nortear a construção dos currículos, e estes elaborados através dela, devem estabelecer essa política como um norte, considerando as questões regionais. Contudo, a segunda versão da Proposta, segue sem maiores pretensões em relação ao ensino da música, como por exemplo o objetivo “Utilizar diferentes fontes

sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias" (Brasil, 2017, p. 48), que facilmente corresponde ao primeiro objetivo do quadro.

O terceiro objetivo "Produzir sons, coletivamente, com materiais diversos, para acompanhar ritmos musicais", propõe uma ação ativa e colaborativa entre as crianças, o que inicialmente parece positivo. No entanto, ao limitar a produção sonora ao acompanhamento de ritmos musicais, o objetivo induz uma falta de clareza conceitual, e restringe o potencial criativo das crianças, enquadrando a atividade em um formato predefinido. Essa abordagem diminui a oportunidade para a exploração sonora, que envolve experimentar livremente diferentes timbres, intensidades e combinações, instigado também pelo professor/a.

Assim, observa-se que a competência "Produção Artística" se restringe à capacidade de acompanhar ritmos musicais, e a própria ideia de "Ritmo" não é clara no documento. É importante reconhecer que, nesta faixa etária, as crianças tendem a explorar a música de maneira espontânea e livre, por meio do brincar, conforme sugerido pelos eixos estruturantes. Além disso, por meio da produção artística, as crianças também têm a oportunidade de criar e improvisar. Portanto, seria mais enriquecedor também proporcionar oportunidades para que as crianças experimentem a música de forma lúdica e sem restrições, permitindo-lhes explorar livremente suas expressões musicais.

O objetivo "Diferenciar as intensidades (forte ou fraco) e sons do ambiente" sugere uma introdução parcial aos parâmetros do som, mas apresenta uma abordagem limitada e pouco integrada. Por um lado, o objetivo reconhece a importância da intensidade como parâmetro, mas ao focar apenas em duas qualidades — intensidade e sons do ambiente —, ele exclui outros parâmetros igualmente fundamentais, como timbre, altura e duração. Neste objetivo em específico, é possível observar traços da tradição do ensino de música na Educação Básica, por focar nos parâmetros do som. O que acontece, e isso pode ser observado também neste objetivo, é que os parâmetros do som são direcionados a práticas isoladas e desprovidas de contextualização. Assim, diferenciar apenas forte e fraco, embora relacionado à música, não mobiliza nenhum conhecimento musical significativo e assume-se a música como uma simples aprendizagem, e não como uma linguagem.

Além disso, a segunda parte do objetivo, "diferenciar sons do ambiente", parece desconectada da ideia de intensidade. Sons do ambiente não são diferenciados apenas pela sua intensidade (forte ou fraco), mas também por outras propriedades, como timbre e altura. Para além do trabalho com os parâmetros do som, é importante considerar a percepção das

paisagens sonoras, que permite ao aluno explorar a riqueza dos sons do ambiente e, consequentemente, desenvolver sua percepção auditiva e outras habilidades musicais. Essa abordagem de trabalhar com os sons do ambiente pode ser respaldada pelas teorias de Shaffer (1997).

Conforme evidenciado anteriormente nas análises da BNCC, no que diz respeito à linguagem da música na Educação Infantil, o foco está no acompanhamento de músicas, brincadeiras ou produções sonoras, e a Proposta Curricular segue estabelecendo os mesmos termo. As práticas musicais neste sentido giram em torno de interagir com a música, acompanhar a música, com menos ênfase na percepção sonora, produção de sons, improvisação e criação musical. Assim, a partir dessa análise, é possível estabelecer que o "que importa é a forma de interagir com os sons, e não a posse do conhecimento musical", (Pereira, 2019, p. 136).

O que pode ser constatado na leitura dos objetivos é a ausência de uma abordagem que privilegie o fazer musical de forma prática e significativa. Ao focar apenas em aspectos superficiais, como a diferenciação dos parâmetros do som, os objetivos se distanciam da experiência musical completa, que envolve a prática ativa da música, e o entendimento desta como linguagem. Além disso, o fazer musical implica não apenas a compreensão dos parâmetros sonoros, mas também a criação, a improvisação e a interpretação, aspectos esses que, certamente, foram negligenciados ou deixados de fora.

4.3.2 Traços, sons, cores e formas: Maternal 2

Quadro 8 - Traços, Sons, Cores e Formas - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Maternal 2

Expressão Artística	**Apreciação artística**	**Produção Artística**	**Percepção artística**
1.**Relacionar** som e movimento ao interagir com a música. 2.**Expressar** a música por meio de instrumentos musicais e materiais sonoros. 3.**Utilizar**	1.**Compartilhar** gostos e preferências na apreciação dos diferentes gêneros musicais (canções de ninar, samba, clássicos, rock, MPB, pop, jazz, etc.) em apresentações, brincadeiras de rodas, sarau, canto coral, cantatas, etc.	**1.Explorar** e Reproduzir diferentes sons. 2.**Criar** sons com materiais diversos para interagir com a música.	1.**Perceber** os diversos tipos de emissões vocais: cantar, falar, entoar, sussurrar, gritar, chorar, rir, etc. 2.**Ampliar** as percepções relativas aos sons do corpo, dos ambientes (barulho de

expressivamente diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons.			carro, de moto, buzinas, telefone, de liquidificador) e da natureza (barulho da água, dos animais, outros)
4.**Demonstrar** bons hábitos vocais: não gritar e não forçar a voz ao cantar.			3.**Diferenciar** som e silêncio.

Fonte: Elaboração própria

Para a faixa etária do Maternal 2, observa-se um aumento significativo na quantidade de objetivos em relação ao Maternal 1. Os objetivos para essa faixa etária incluem o cultivo de bons hábitos vocais e o conhecimento de gêneros musicais específicos, além de enfatizar a conexão entre som e movimento, reconhecendo que a música é uma forma de expressão corporal. Contudo, é possível perceber que o estabelecimento das competências frequentemente também não corresponde à descrição dos objetivos apresentados.

No que diz respeito aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para a competência de expressão artística, observa-se que a escolha dos verbos — relacionar, utilizar, demonstrar — confere aos objetivos um caráter predominantemente funcional, em vez de enfatizar a expressão criativa. Esses verbos sugerem ações utilitárias, o que reduz a ênfase na subjetividade e na liberdade expressiva das crianças.

Embora um dos objetivos utilize diretamente a palavra "expressão," essa expressão é direcionada especificamente ao uso de instrumentos musicais e materiais sonoros. Isso indica uma abordagem que pressupõe que as crianças já possuem habilidades básicas na manipulação desses objetos, aspectos esses, que não foram contemplados na faixa etária anterior. Além disso, novamente, destaca-se a falta de clareza e direcionamento quanto ao fazer musical. Não há menção explícita aos elementos constitutivos da música, à improvisação, composição ou exploração criativa, bem como à parte diversificada do currículo.

O objetivo “Compartilhar gostos e preferências na apreciação dos diferentes gêneros musicais (canções de ninar, samba, clássicos, rock, MPB, pop, jazz, etc.) em apresentações, brincadeiras de rodas, sarau, canto coral, cantatas, etc.”, relacionado à apreciação artística,

também apresenta significativas problemáticas. Ele parece restringir a experiência da apreciação artística a uma percepção meramente estética, focando na identificação de gêneros musicais e no gosto pessoal, sem considerar os aspectos culturais, históricos e sociais que esses gêneros carregam. Além disso, a forma como diferentes gêneros são apresentados no objetivo parece tratá-los de maneira homogênea, como se fossem uma única categoria indistinta, o que dilui suas particularidades e riquezas.

Ainda, ao mencionar gêneros como "canções de ninar, samba, clássicos, rock, MPB, pop, jazz, etc.", o texto acaba por agrupar uma vasta gama de estilos musicais muito distintos em uma única categoria de forma genérica. Essa abordagem simplifica a complexidade e a diversidade que cada um desses gêneros representa. Cada estilo musical tem suas próprias características, contextos históricos, culturais e formas de expressão, que podem oferecer experiências de aprendizagem diferenciadas. Além disso, essa generalização pode dificultar a compreensão das funções e dos efeitos específicos que cada gênero musical.

O foco está em "compartilhar gostos e preferências", mas não menciona como essa apreciação pode se traduzir em uma compreensão mais profunda dos gêneros musicais. Para crianças de 3 a 4 anos, esse processo de apreciação deve ser pensado de maneira sensível à sua fase de desenvolvimento, sendo mais centrado em experiências e imersão na música, do que em análises ou classificações formais de gêneros. A questão central aqui é como transformar o "compartilhar gostos e preferências" em uma experiência que vá além da simples escolha de músicas.

Além disso, o objetivo pressupõe que as crianças participem de apresentações, brincadeiras de roda e outras atividades performativas, indicando um possível uso apenas recreativo da música. Assim, os objetivos relacionados à competência "Produção Artística" apesar de iniciarem com verbos como "explorar" e "criar", que poderiam sugerir um convite à criatividade e à autoria, parecem estar mais voltados para a reprodução e interação com o meio sonoro já existente, em vez de fomentar uma consciência mais ampla e profunda sobre as produções musicais que as próprias crianças poderiam criar.

A análise da última coluna evidencia, mais uma vez, indefinições conceituais e a ausência de uma intencionalidade pedagógica clara. Muitos objetivos carecem de especificidade e não demonstram um alinhamento consistente com o desenvolvimento de conhecimentos musicais. Apenas o objetivo “Diferenciar som e silêncio” apresenta alguma proximidade com conceitos musicais, ainda que de forma inicial e limitada.

Dessa forma, assim como na BNCC, os objetivos frequentemente apresentam redundâncias**,** em que as palavras se alteram, mas os sentidos e as intenções permanecem os mesmos. Termos como "diferentes sons" e "eventos sonoros" são utilizados sem clareza conceitual, ou progressão das aprendizagens. Isso gera uma percepção de estagnação no processo de ensino-aprendizagem, em vez de um desenvolvimento progressivo que amplie as habilidades e os conhecimentos das crianças.

4.3.3 Traços, sons, cores e formas: 1º período

Quadro nº 9 - Traços, Sons, Cores e Formas - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Período 1

Expressão	Apreciação	Produção	Percepção
1.Vivenciar as brincadeiras tradicionais e jogos cantados e rítmicos;	1.**Apreciar** obras musicais.	1.**Compreender** o que ouve para produzir música.	1.**Reconhecer** diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: graves ou agudos, curtos ou longos, fortes ou fracos e pelos timbres (diferentes tipos de materiais e formas de gerar sons).
2.**Expressar** por meio de gestos, ritmos e cantos.	2.**Apreciar** diversos gêneros musicais e suas principais características.	2.**Construir** instrumentos musicais e/ou objetos sonoros.	
3.**Utilizar** sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas.			2.**Identificar** sons cotidianos: vozes, onomatopeias e/ou produzidos por instrumentos musicais.
4.**Utilizar** várias formas de emissão vocal: cantar, falar, entoar, sussurrar, gritar, chorar, rir, etc.			3.**Explorar** os sons emitidos por diferentes fontes sonoras e contemplar o silêncio.
			4.**Conhecer** pelo menos um gênero musical.

Fonte: Elaboração própria.

Para essa faixa etária, nota-se um aumento dos conteúdos musicais à medida que as crianças crescem. Os objetivos agora abrangem o conhecimento dos parâmetros do som, dos elementos da música e o reconhecimento de pelo menos um gênero musical específico. No que tange ao aumento progressivo nos objetivos relacionados à música, esse progresso não se

reflete necessariamente nas aprendizagens. Os objetivos parecem ser reformulados apenas com a adição de alguns aspectos.

Por exemplo, se para a faixa etária anterior foi definido que as crianças deveriam apreciar gêneros musicais, é esperado que no ano seguinte elas sejam capazes de identificar pelo menos um gênero musical, pois conforme o objetivo 4 do quadro, elas devem conhecer pelo menos um gênero musical. No entanto, isso levanta uma questão crucial: qual é a utilidade de classificar gêneros musicais? O verbo conhecer direciona a uma prática contextualizada? Não basta, que a criança reconheça que "samba é samba"; é igualmente importante compreender os instrumentos característicos de cada gênero, identificar os ritmos, conhecer os compositores, ou até mesmo cantar ou compor uma música. Além disso, é essencial explorar o contexto cultural e histórico, como por exemplo, de onde veio o samba e qual a sua relevância na formação da identidade cultural. Isso demonstra também como a descrição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento facilitam a avaliação quantitativa das aprendizagens das crianças.

O objetivo “Vivenciar as brincadeiras tradicionais e jogos cantados e rítmicos” sugere, à primeira vista, uma valorização da diversidade cultural, dado o reconhecimento das práticas tradicionais como elementos importantes na formação das crianças, contudo, agrupa "jogos cantados e rítmicos" sem uma especificação clara. Por sua vez, o objetivo “Expressar por meio de gestos, ritmos e cantos”, carece de intencionalidade musical.

Os objetivos relacionados à competência “Apreciação Sonora” mantêm um foco em uma apreciação descontextualizada e pouco diferenciada dos objetivos propostos para as faixas etárias anteriores. Essa repetição sugere uma falta de progressão e de intencionalidade pedagógica, pois não abordam os aspectos constitutivos da música que possibilitariam aos alunos uma apreciação mais significativa e fundamentada das obras musicais.

Em relação aos objetivos voltados para a competência “Percepção Sonora”, observa-se, novamente, que os verbos utilizados não correspondem adequadamente ao ato de perceber os sons, sendo pertinente questionar a funcionalidade das competências na organização curricular. Nesta seção, destaca-se um aumento repentino na referência aos parâmetros do som e elementos da música, mas sem uma progressão gradual ou contextualização que permita às crianças construir um entendimento sólido e articulado desses elementos musicais. Dessa forma, embora os objetivos estejam relacionados à matéria-prima da música, que são os

sons, os conhecimentos musicais acabam se diluindo na forma como os objetivos são apresentados.

4.3.4 Traços, sons, cores e formas: 2º período

Quadro nº 10 - Traços, Sons, Cores e Formas - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o 2º período

Expressão	Apreciação	Produção	Percepção
1.**Associar** músicas e gestos em jogos cantados.	1.**Realizar** apreciação musical	1.**Reproduzir** canções.	1.**Perceber** as diferenças entre sons curtos e sons longos; contínuos e descontínuos e o silêncio.
2.**Expressar com voz e gestos, música e outros sons.**		2.**Criar** brincadeiras cantadas, poemas e canções, onomatopéias, rimas, aliterações e ritmos.	2.**Identificar** sons cotidianos, sons da natureza, vozes de pessoas próximas ou artistas conhecidos em gravações.
3.**Utilizar** os sons produzidos (com a própria voz, com o corpo, com objetos, instrumentos musicais e outros) quando está interagindo com outras crianças/adultos nos momentos de histórias e brincadeiras.		3.**Construir** instrumentos musicais e/ou objetos sonoros,para participar de apresentações musicais.	3.**Identificar** as características de um ambiente com poluição sonora.
4.**Demonstrar** bons hábitos vocais ao cantar ou produzir sons.			4.**Compreender** a diferença entre som, ruído e barulho.
5.**Acompanhar** e participar de momentos de canto, livre e/ou orientado, individual e coletivo.			5.**Reconhecer** dois ou mais gêneros musicais.
			6.**Reconhecer** três ou mais instrumentos.
			7.**Identificar** ritmos musicais.

Fonte: Elaboração própria.

Assim como na faixa etária anterior, observa-se novamente um aumento no número de objetivos. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, embora sejam mais numerosos para essa faixa etária, apresentam os mesmos problemas observados nas faixas anteriores, evidenciando a falta de conhecimentos musicais estruturados e a ausência de uma progressão nas aprendizagens. Essa repetitividade sugere uma abordagem pouco intencional e reflete a

superficialidade na construção dos objetivos. Práticas que as crianças já realizam naturalmente, como "expressar com voz e gestos, música e outros sons", são descritas como objetivos, mas sem uma finalidade clara ou desafio pedagógico. Isso levanta a questão: qual é a intenção educativa dos objetivos? Novamente, há uma ênfase limitada no acompanhamento e reprodução, negligenciando a criação e a experimentação musical.

Além disso, objetivos como "realizar apreciação musical" aparecem de forma descontextualizada e sem um direcionamento pedagógico claro. Os verbos utilizados frequentemente não correspondem às competências propostas, gerando inconsistências entre o que se espera das crianças e o que realmente é ensinado. Em especial, para a competência da Produção Sonora, o primeiro objetivo estabelece “Reproduzir canções”. Nesse contexto, surge a questão: onde está, de fato, a produção sonora? É inegável que a habilidade de reproduzir canções seja relevante, uma vez que ela integra o desenvolvimento da manipulação dos conhecimentos musicais. No entanto, limitar a competência a essa ação reduz a dimensão criativa e exploratória que deveria estar presente.

A produção sonora envolve muito mais do que a simples reprodução; ela exige a oportunidade de improvisar, experimentar e criar sons de maneira ativa, elementos que são fundamentais para uma vivência musical significativa. Assim, esse aspecto fica mais evidente no objetivo que propõe “Criar brincadeiras cantadas, poemas e canções, onomatopeias, rimas, aliterações e ritmos”. Contudo, mais uma vez agrupa-se uma série de terminologias e práticas que, embora relacionadas à linguagem sonora, carecem de articulação conceitual e funcional entre si. Essa generalização fragiliza o potencial pedagógico do objetivo, tornando-o vago e difícil de operacionalizar. Além disso, o terceiro objetivo desta coluna também merece destaque crítico, pois restringe a produção sonora à participação em apresentações musicais. Essa ênfase desconsidera o aspecto processual e exploratório da produção sonora, priorizando o resultado final em detrimento do desenvolvimento de habilidades criativas e experimentais.

A competência “Percepção sonora” apresenta uma duplicidade nos objetivos “Identificar as características de um ambiente com poluição sonora” e “Compreender a diferença entre som, ruído e barulho”. Esses objetivos, embora aparentemente distintos, acabam por se sobrepor em sua abordagem, tratando de conceitos semelhantes de maneiras redundantes. Enquanto o primeiro se foca na identificação de características de um ambiente poluído sonoramente, o segundo se dedica a uma distinção teórica entre som, ruído e barulho. Essa repetição e a indefinição conceitual não apenas restringem a prática docente, mas

também limitam as experiências musicais das crianças, deixando de explorar o potencial transformador da educação musical. Ainda, objetivos quantitativos como "reconhecer três ou mais instrumentos" e "identificar ritmos musicais" carecem de especificidade. Pode-se questionar: quais ritmos? Por que exatamente três instrumentos? Esses exemplos ilustram a falta de um propósito educacional claro e um desenvolvimento que é medido apenas por quantidades.

Assim, a proposta para a música na Educação Infantil presente em todo o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, embora tenha como objetivo promover a interação, exploração e apreciação musical pelas crianças, apresenta inúmeros problemas de ordem conceitual, pedagógica e educacional, e não mobiliza um conhecimento musical, assim como na BNCC. Embora a Proposta Curricular inclua a exploração de elementos constitutivos da música, isso ocorre de forma superficial, sem intencionalidade pedagógica e desconectada das necessidades de desenvolvimento das crianças. A inclusão de termos relacionados à diversidade cultural, como cantigas, brincadeiras cantadas e diferentes gêneros musicais, reforça uma falsa ideia de articulação com aspectos culturais. Essa abordagem, no entanto, é meramente simbólica, não promovendo uma integração significativa nem a valorização da cultura local, nacional ou global. A Proposta poderia, por exemplo, incorporar uma seleção mais representativa de gêneros e práticas musicais que reflitam a diversidade cultural local em suas várias dimensões.

Outro problema crítico reside na estruturação dos objetivos e na noção de "competências", que frequentemente fragmentam a experiência musical. Essa fragmentação é evidente em uma abordagem superficial que atravessa todas as faixas etárias, centrada em práticas que as crianças muitas vezes já realizam de forma espontânea. Além disso, a proposta carece de um sentido claro de progressão e continuidade. A ausência de um desenvolvimento pedagógico que permita a transição de experiências iniciais para níveis mais complexos de entendimento e prática musical resulta em objetivos repetitivos, sem um verdadeiro avanço nas habilidades ou na compreensão musical.

Analisando os verbos e conteúdos dos objetivos, observa-se que há uma ênfase na exploração, reconhecimento e utilização de sons, mas pode-se questionar o que fica de fora dessa abordagem. Por exemplo, conceitos como criação, composição, e interpretação musical não são suficientemente abordados. Isso sugere um afastamento da música como linguagem. Outro ponto crítico é que, ao propor objetivos amplos e pouco específicos, o documento pode

criar a falsa impressão de que está promovendo conhecimentos musicais. Entretanto, o que ocorre, de fato, é a ausência de um direcionamento claro que diferencie experiências exploratórias iniciais de práticas mais estruturadas e reflexivas.

E, neste caso, em quem recai a "culpa"? Na política ou na tradução da política? A resposta poderia ser analisada sob uma mesma perspectiva: a falta de diálogo com a área da música, tanto epistemológica quanto disciplinar. A construção da política e sua tradução curricular revelam uma desconexão com o saber musical, tendo em vista o próprio processo de construção desses documentos. A questão que se coloca é: a Proposta Curricular poderia ter sido elaborada de maneira mais adequada se os responsáveis por sua criação tivessem um conhecimento mais aprofundado em relação a música? Ou, ainda, se o processo de elaboração da Proposta tivesse contado com a participação ativa dos professores e um diálogo mais estreito com os cursos de licenciatura?

Essas indagações direcionam-se diretamente à percepção de currículo como um elemento dinâmico e não neutro, sendo, portanto, sujeito a diversas interpretações e contribuições daqueles envolvidos no processo educativo. Ao reconhecer que o currículo não é algo fixo, mas sim construído a partir das práticas e saberes daqueles que atuam no campo, torna-se evidente que a sua elaboração demanda um envolvimento coletivo e um olhar atento às especificidades de cada área do conhecimento. A desconexão observada entre a política curricular, a Proposta Curricular e as necessidades reais da Educação Musical aponta para a urgência de uma revisão que considere, os conhecimentos e experiências dos profissionais que vivenciam a educação musical no cotidiano escolar.

Ainda, é importante chamar atenção para o impacto que um documento como a Proposta Curricular tem, não apenas no chão das escolas, mas também em outros espaços, como a Universidade Estadual de Montes Claros. Esse documento pode ser frequentemente discutido nos cursos de graduação em Pedagogia e de Licenciatura em Música, mostrando que interessa não apenas aos profissionais que atuam diretamente na Educação Infantil de Montes Claros, mas também aos professores e alunos de graduação. Assim, torna-se essencial que esses coletivos participem da elaboração desse documento. Sendo necessário realizar oficinas, fóruns, encontros e grupos de estudo, já que se trata de um documento de interesse de toda a sociedade.

Portanto, reitera-se como a ausência de um pensamento curricular para a Educação Básica impacta negativamente as orientações tanto na BNCC quanto na Proposta Curricular,

sendo urgente desenvolver tal pensamento se realmente desejamos que a música se efetive de forma significativa no cotidiano escolar. Fica claro que não basta apenas a inserção da música nas políticas públicas ou curriculares; é essencial que, enquanto área epistemológica, a música busque estratégias para consolidar e avançar também no campo curricular.

CAPÍTULO 5

O QUE É FEITO NAS ESCOLAS: concepções, planejamento e práxis dos/as professores/as sob a perspectiva dos documentos norteadores

A infância é um chão que a gente pisa a vida inteira.
Lia Luft

Este capítulo, tal como o anterior, aborda o contexto da prática, desta vez a partir de uma perspectiva dos/as professores/as. Assim, discute a forma de ingresso dos/as professores de Arte da Educação Infantil de Montes Claros, e o panorama da formação dos/as professores/as de Arte, com base na pesquisa de levantamento realizada. Além disso, aborda-se a predominância de professores de Arte com licenciatura em Artes Visuais, destacando também os possíveis motivos para a ausência de professores licenciados em Música.

Considerando que o objetivo da pesquisa foi evidenciar as concepções dos/as professores/as sobre a BNCC e a Proposta Curricular, este capítulo também se dedica a essas questões. Por fim, analisa o planejamento e a práxis dos professores, à luz dos documentos norteadores da Educação Infantil no município de Montes Claros-MG.

5.1 A presença do professor de Arte com formação em Música na Educação Infantil de Montes Claros- MG

A Lei nº 11.769/2008, que tornou obrigatório a inclusão da música como conteúdo nas escolas, juntamente com a Lei nº 13.278/2016, que reconhece a música como uma linguagem que compõe o currículo da Educação Básica, promoveu avanços significativos na implementação da música nas instituições de ensino, conforme já discutido anteriormente. No contexto específico da pesquisa, a presença de professores especialistas em Arte na Educação Infantil de Montes Claros foi motivada pela homologação da lei 11.378/2018. Essa informação também pode ser constatada por meio do Caderno de Docente (2023). Assim, a obrigatoriedade da Arte como componente curricular em toda a Educação Básica, neste caso,

também gerou implicações para sua inserção na Educação Infantil. Podendo-se dizer que a presença de um professor especialista na Educação Infantil de Montes Claros foi uma estratégia adotada pela secretaria para assegurar o cumprimento da lei federal.

Em 2023, ano em que se iniciou a pesquisa, ocorreu o processo de contratação de profissionais para a Rede Municipal de Educação em Montes Claros. Esse processo abrangeu diversas áreas, incluindo supervisores, analistas, professores, auxiliares de limpeza, bem como o professor especialista em Arte. Assim, a contratação ocorreu por meio de uma Seleção Pública Simplificada, que consistiu em uma única etapa de "Avaliação de Títulos" – experiência profissional, de caráter classificatório para todos os cargos, em que o candidato deverá informar a sua Escolaridade/Habilitação, experiência profissional "Tempo de Serviço", que deverão ser comprovados no ato da designação /contratação (Montes Claros, 2023).

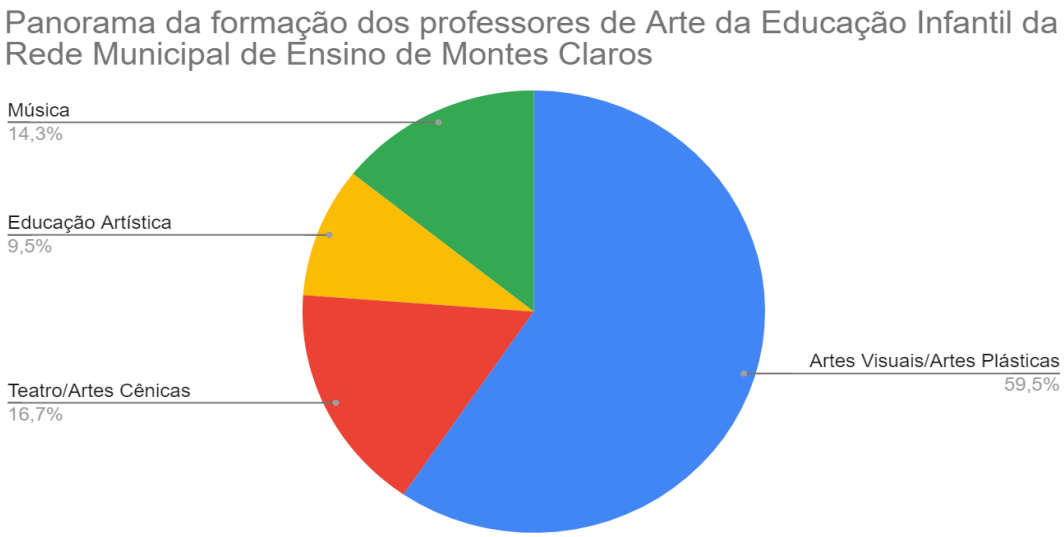
No que tange a avaliação de títulos, uma das exigências expostas no edital de contratação era: "Ter escolaridade mínima e requisitos exigidos para o cargo/função pleiteada na data da convocação/designação, em conformidade com o Anexo II do presente Edital" (Montes Claros, 2023). Assim, os professores de Arte contratados em 2023 deviam possuir licenciatura plena com habilitação específica na área educacional correspondente ao cargo em questão. Dessa forma, exigia-se que os professores fossem formados em Arte, sendo aceitas habilitações específicas em diferentes linguagens artísticas.

Em uma entrevista informal não estruturada feita com a Diretora técnica-pedagógica da Educação Infantil no dia 27/08/2024 por via whatssap, foi possível identificar o quadro de profissionais que atuavam tanto na área administrativa quanto pedagógica nos CEMEIs nos anos de 2023 e 2024. Entre esses profissionais estão: auxiliar de secretaria; auxiliar de docência; servente de zeladoria; monitores de informática; cantineira, supervisor pedagógico; professor de Educação Básica (PEB I), que é o regente de turma denominado também professor generalista ou unidocente, e professores especialistas (PEB II), que inclui os professores especializados em Arte e Educação Física. Fora do ambiente escolar, há ainda o suporte de assistentes sociais e psicólogos, analistas de conteúdo curricular, psicopedagogos, psicólogos e assistentes sociais, e também profissionais como analistas educacionais, técnicos administrativos na coordenadoria de Educação Infantil e instrutores de Libras.

Conforme abordado no capítulo da metodologia desta dissertação, o universo da pesquisa pode ser identificado por meio dos resultados da pesquisa de levantamento. Sendo assim, foi feito um levantamento acerca da formação acadêmica de todos os professores de

Arte da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros, que atuavam nos CEMEIs em 2023. Esses resultados podem ser visualizados no gráfico 1:

Gráfico nº 1: Formação acadêmica dos professores de Arte na Rede Municipal de Ensino de Montes Claros



Fonte: Elaboração própria.

Quantitativamente o quadro apresentado corresponde a: 25 professores com formação em Artes Visuais/Artes Plásticas; 7 professores com formação em Teatro/Artes Cênicas; 4 professores com formação em Educação Artística e 6 professores com formação em Música, totalizando 42 professores[4].

Diante deste gráfico, observa-se que a predominância de professores com formação em Artes Visuais reflete um contexto educacional em que os professores licenciados em Música, bem como nas outras linguagens artísticas têm encontrado dificuldade para ocupar um espaço na Educação Infantil em Montes Claros. Os dados da pesquisa de levantamento apontam que, nesse universo, embora exista um espaço para atuação do professor formado em Música, este espaço não está sendo ocupado de forma efetiva.

A carência de professores com formação específica em música pode ser abordada de inúmeras maneiras. A autora Penna (2002) questiona até que ponto a Educação Musical tem se comprometido com a Educação Básica, refletindo como essa falta de profissionais, em parte, evidencia um descompromisso da Educação Musical com esse nível de ensino. Assim, é necessário refletir como a inclusão de professores especialistas em Arte na Educação

[4] Destaca-se que a cidade de Montes Claros possui cursos de licenciatura em três linguagens artísticas - Música, Teatro e Artes Visuais.

Infantil de Montes Claros-MG, embora abra espaço para a atuação de professores licenciados em música, ainda apresenta uma ausência significativa.

Assim, diferentes fatores podem estar afastando professores com formação em Música, não só no município de Montes Claros mas também em outras localidades. Entre eles, destacam-se o distanciamento histórico da música em relação à Educação Básica, que foi especialmente acentuado com o estabelecimento da Educação Artística. Esse fator, pode ter contribuído com uma maior permanência dos professores formados em Educação Artística ou Artes Visuais, e neste sentido, os critérios de contratação favorecem a permanência desses profissionais, tendo em vista o maior tempo de serviço.

Outros fatores relevantes são a falta de realização de concursos públicos, a ausência de um currículo estruturado para o ensino de Música na Educação Básica, e a distância significativa entre os currículos das licenciaturas e a realidade desse nível de ensino. Muitas vezes, esses currículos não inspiram nos licenciandos o interesse e o encantamento pela atuação na Educação Básica, sendo de extrema importância que as universidades fomentem, ainda durante a formação, a valorização da Educação Básica como uma trajetória profissional atraente e significativa. Além disso, há a falta de infraestrutura adequada para o ensino de música.

Considerando a ausência de concurso público para o cargo de professor de Arte no município, verifica-se que todos os professores de Arte atuantes na Educação Infantil em 2023 foram contratados para essa função. O primeiro critério estabelecido no edital de contratação exigia licenciatura plena com habilitação específica na área de Educação relacionada ao cargo, o que explica a diversidade na formação dos professores de Arte, já que todos possuem licenciatura plena em uma das linguagens artísticas.

Assim, é importante relembrar que o universo de pesquisa é constituído por seis professores(as) especialistas em Arte, com formação em música, que atuavam na etapa da Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) do município de Montes Claros-MG no ano de 2023.

Conforme destacado nos procedimentos éticos desta pesquisa, e por isso, considerando a necessidade de preservar a identidade dos participantes, o quadro abaixo apresenta novamente como os professores serão identificados ao longo do capítulo.

Quadro nº 11: Professores/as participantes da pesquisa

PSEUDÔNIMO	PERFIL DO ENTREVISTADO
Professora A	Gênero: Feminino
Professor B	Gênero: Masculino
Professora C	Gênero: Feminino
Professora D	Gênero: Feminino
Professora E	Gênero: Feminino
Professora F	Gênero: Feminino

Fonte: Elaboração própria.

Os dados coletados sobre o perfil dos professores revelam uma predominância feminina, com idades de 27 a 43 anos e uma experiência profissional que varia de 7 meses a 7 anos de atuação nos CEMEIs. A presença significativa de mulheres na Educação Infantil é um fenômeno discutido na literatura, visto que, historicamente, essa etapa tem sido majoritariamente ocupada por mulheres, refletindo uma construção social de gênero que associa o cuidado e a Educação Infantil ao papel feminino.

No que tange ao perfil acadêmico, os professores A, B, C, D e F são formados em Artes/Música[5] sendo somente a professora E formada em Educação artística/Habilitação em música. Com relação à formação continuada dos professores, a professora F possui pós-graduação em Arte. Enquanto a Professora D destacou ter pós-graduação em Supervisão e Orientação Escolar, além de Educação Musical, estando atualmente cursando duas outras pós-graduações. A professora C relatou ser pós-graduada em Educação Musical e também em Inspeção Escolar. Por outro lado, os professores A e B não possuíam pós-graduação.

Já em relação aos perfis profissionais, as entrevistas revelaram que 5 professores/as também atuavam em outros locais, principalmente no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez, na cidade de Montes Claros-MG, com exceção da professora F, que exercia as suas atividades exclusivamente nos CEMEIs.

[5] Embora se refiram ao nome de Artes/Música, a nomenclatura do curso, conforme o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), é 'Licenciatura em Artes com ênfase em Música'.

Quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil, especificamente nos CEMEIs, observou-se a seguinte distribuição: a Professora A possuía 7 meses de experiência, o Professor B, 4 anos, a Professora C também com 7 meses, o Professor D com 2 anos, a Professora E com 8 meses e, por fim, a Professora F, que acumulava 7 anos de experiência. É importante destacar que os/as professores/as com menor tempo de atuação nos CEMEIs iniciaram suas atividades em 2023, enquanto os/as demais, apesar de terem um período de experiência mais extenso, não exerceram suas funções de maneira contínua ao longo dos anos.

A descontinuidade no trabalho dos/as professores/as pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas, tanto em nível local quanto nacional. Uma delas é o sistema de contratação, que, como mencionado anteriormente, não favorece a continuidade da atuação desses profissionais, o que explica essa rotatividade. Além disso, pode-se considerar o desinteresse de alguns professores/as em atuar na Educação Básica, especialmente no contexto da prática da polivalência em Artes.

Outro fator relevante, conforme já discutido, é o distanciamento histórico da música em relação à Educação Básica, que foi especialmente acentuado com o estabelecimento da Educação Artística. Antes da institucionalização dessa disciplina, a música ocupava um espaço específico nos currículos, esse contexto pode ter levado muitos professores com licenciatura em música a buscar outros campos de atuação, refletindo também na ausência de um pensamento curricular voltado para a Educação Básica. Assim, as rupturas ao longo da trajetória do ensino de música no Brasil contribuíram para sua desvalorização e para o afastamento dos professores, impactando diversas realidades em todo o país.

Quando questionados se sempre tiveram o desejo de atuar na Educação Infantil, metade dos/as professores/as responderam que essa era uma intenção em seus planos profissionais, enquanto a outra metade afirmou que não considerava essa possibilidade. Assim, as respostas dos/as professores/as demonstram uma clara divisão em relação à intenção de atuar na Educação Infantil. Enquanto alguns tinham essa área como parte de seus planos profissionais desde a graduação, outros acabaram ingressando por circunstâncias inesperadas, como aponta o trecho do depoimento do Professor B[6] :

> Negativo, na verdade, quando você forma na licenciatura em música, o objetivo é da aula de música mesmo, no caso assim, no conservatório, em escola particular, ou no caso escola de música mesmo, a visão é essa, ou particular para alguma coisa que

[6] Entrevista de pesquisa presencial concedida em 31 de agosto de 2023, na cidade de Montes Claros.

> seja específico para música, mas infelizmente, ou felizmente no caso [...] como foi a primeira porta aberta depois que eu formei, comecei e estou até hoje.

A fala do professor B revela um dos aspectos que desmotiva os professores com formação específica em música a atuarem na Educação Infantil: a prática polivalente em relação ao ensino de Arte. De acordo com o professor, com a sua formação em música, este esperava que ministraria aulas exclusivamente nessa área. No entanto, diante da oportunidade de emprego como recém-formado, ele optou por ingressar nos CEMEIs, apesar de precisar trabalhar com outras linguagens artísticas além da música. Também se pode entender que o currículo da licenciatura em música que ele cursou incentivava mais os alunos a atuarem em outros âmbitos, como, por exemplo, em conservatórios.

Em contraste, a professora A[7] destacou que sempre teve o desejo de trabalhar com a Educação Infantil, um interesse que, segundo seu relato, era percebido e reconhecido por seus professores durante a graduação. Esse fato evidenciou que ela já visualizava sua atuação na área, com especial foco na musicalização infantil. Conforme pode ser lido a seguir: "Sim, desde a graduação, eu sempre dizia que até os professores já me viam assim: ela tem perfil para a Educação Infantil, mas eu sempre almejei trabalhar, sim, na Educação Infantil, com a musicalização.

A professora C[8], que de experiência profissional nos CEMEIs relatou um total de 7 meses de atuação, apresentou uma outra perspectiva sobre sua entrada nos CEMEIs. Segundo ela, sua incorporação em 2023 foi motivada por uma instabilidade profissional, já que tanto no âmbito estadual quanto no municipal, a contratação de professores ocorria predominantemente por meio de designações temporárias. Conforme relatou a professora, esse fator gera uma constante ansiedade entre os docentes envolvidos, devido à falta de garantia de continuidade no emprego de um ano para o outro, o que também pode ser considerado uma forma de precarização do trabalho docente em Minas Gerais. Contudo, a professora C, com uma sólida trajetória no conservatório da cidade, conseguiu aproveitar seu tempo de serviço na escola para garantir também uma designação no âmbito municipal.

5.2 Concepções dos professores sobre a BNCC

[7] Entrevista de pesquisa presencial concedida em 20 de setembro de 2023, na cidade de Montes Claros.
[8] Entrevista de pesquisa presencial concedida em 25 de setembro de 2023, na cidade de Montes Claros.

De acordo com o dicionário Michaelis (2016), um dos significados atribuídos à palavra "concepção" é “ponto de vista; noção, opinião”. Assim, esta seção explora as percepções, opiniões e interpretações dos/as professores/as entrevistados sobre a BNCC, buscando compreender como eles veem e entendem o documento em seu contexto educacional.

Quando perguntados sobre a primeira vez em que ouviram falar da BNCC, os/as professores/as A, B, C e F, mencionaram que souberam sobre a política ainda na universidade, geralmente durante as aulas de Estágio Curricular Supervisionado. A professora E relatou ter tomado conhecimento sobre a BNCC por meio da televisão, enquanto a professora F não se lembrava. No entanto, ao correlacionar as respostas dos professores que disseram ter conhecido a BNCC na universidade com o ano de conclusão de seus cursos, observa-se uma discrepância. Três deles se formaram antes da homologação da BNCC, e apenas um se formou durante o período de formulação e homologação da política. Presume-se que, para os professores terem ouvido falar da BNCC ainda na universidade, eles deveriam estar em processo de graduação entre os anos de 2015 a 2018.

É interessante observar que, dado o curto período de experiência de alguns destes professores e a descontinuidade das políticas curriculares no Brasil, é provável que eles tenham confundido a BNCC com outros documentos, como os PCNs ou o Referencial Curricular para a Educação Infantil. Além disso, é relevante considerar o nível e a duração do contato que os professores têm com essas políticas dentro do ambiente escolar. A instabilidade na continuidade da atuação docente pode resultar em um contato limitado com essas políticas, contribuindo para as divergências nas informações sobre a BNCC.

Quando os professores foram questionados sobre suas percepções da BNCC e suas características, revelaram uma gama variada de entendimentos que, ao mesmo tempo, refletem a versão oficial do documento. A Professora[9] A, diz que a Base “é o norteador pra gente poder desenvolver os nossos planejamentos, a forma de condução dentro da sala de aula, é a base pra gente ter e seguir com isso, colocar em prática”. Enquanto o professor B[10] a caracteriza como “diretrizes que te norteiam para fazer um planejamento da sua aula, para você atingir o objetivo que aquele documento quer que a criança atinja, no meu caso a criança, atinja naquelas faixas etárias de anos, da Educação Básica”.

[9] Entrevista de pesquisa presencial concedida em 14 de novembro, na cidade de Montes Claros.
[10] Entrevista de pesquisa presencial concedida em 20 de outubro, na cidade de Montes Claros.

A Professora D[11] compactuou do entendimento de que seria “um norteador mesmo das nossas aulas, um norteador das disciplinas”. Enquanto a Professora F[12] “como se fosse normas que todas as escolas, independente se são particulares municipais ou estaduais, elas seguem de acordo com a faixa etária de cada nível, de cada idade que ela está”, e atesta que a Base “foi criada mesmo pra ter essa igualdade”.

Essas diferentes interpretações refletem uma compreensão geral da BNCC como um documento norteador para as escolas, sendo interessante observar a concepção que os professores têm da BNCC de orientar os seus planejamentos e assim as suas práxis pedagógicas. A concepção que a Professora F teve da BNCC se articula na intenção da BNCC de padronizar o currículo e o discurso de que essa padronização irá promover uma igualdade de ensino na educação.

Quando questionados especificamente sobre a BNCC para a Educação Infantil e suas características, os campos de experiência foram amplamente mencionados. A fala da Professora D revelou como ela compreende e interpreta essa etapa da Educação Básica:

> O que eu mais consegui absorver nesse documento é o lúdico, a criança tem que aprender brincando, e também eu preciso aprender a dividir meus planejamentos de acordo com as quatro áreas da arte, eles precisam ter contato com a música, com a dança, o teatro, com as artes visuais, então eu sempre uso esse caminho, a BNCC, mas eu tenho mesmo que saber desenvolver o meu planejamento nessas quatro vertentes sabendo que eu tenho que trabalhar e a criança tem que aprender brincando.

A fala da Professora D diz muito sobre como ela interpreta e aplica a BNCC para a Educação Infantil, enfatizando a importância do aspecto lúdico no aprendizado das crianças, destacando que elas devem aprender brincando. Este ponto está alinhado com os princípios da BNCC para a Educação Infantil, que tem como eixos estruturantes o brincar e o experimentar. Além disso, a Professora D mencionou a necessidade de dividir seu planejamento de acordo com as quatro áreas da arte: música, dança, teatro e artes visuais. No entanto, a interpretação da professora sobre a necessidade de dividir igualmente o planejamento entre as linguagens da Arte não está explicitamente prevista na BNCC. Essa abordagem parece ser uma interpretação pessoal da professora, possivelmente influenciada pela forma como a Secretaria Municipal de Educação interpreta a BNCC.

[11] Entrevista de pesquisa presencial concedida em 25 de outubro, na cidade de Montes Claros.
[12] Entrevista de pesquisa presencial concedida em 18 de novembro, na cidade de Montes Claros.

É importante destacar que também foi perguntado aos professores/as entrevistados/as o que a BNCC trouxe tanto de negativo quanto de positivo para a prática pedagógica. No que tange a esses aspectos, o professor B afirmou que:

> O que não foi bom é porque querendo ou não as diretrizes, elas são muito vagas, amplas demais e como elas são amplas além de cada lugar, cada sala, tem N fatores diferentes que às vezes te impossibilita de chegar naquele objetivo, por ela ser ampla, ela não contempla especificamente como você vai fazer, ela diz onde eles querem que você chega, mas como que você vai fazer não, então aí essa parte é ruim, não te dá o caminho.

A sua fala exemplifica a problemática em se estabelecer um currículo nacional, e também as diferenças de infra-estrutura e aprendizagens que estão submetidas professores e alunos das escolas brasileiras. O professor reconheceu como um aspecto negativo a obrigatoriedade dos objetivos sobre o que os alunos devem alcançar em cada etapa educacional.

Esse foco em resultados é visto como um ponto negativo, pois ao delinear os objetivos que os estudantes devem atingir, não é levado em consideração as condições que cada aluno tem por exemplo de aprendizagem e relatou que, embora a BNCC defina os objetivos que os alunos devem alcançar em cada etapa da educação, ela não oferece, por exemplo, o caminho necessário para que os professores atinjam esses objetivos. É possível entender também, através da fala do professor a sua preocupação em operacionalizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Esse caminho, no caso, deveria ser preenchido pelos currículos prescritos, que têm a responsabilidade de adaptar as diretrizes gerais da BNCC aos contextos específicos de cada região, escola ou comunidade e em consequência pelo próprio/a professor/a, pois este é responsável por concretizar ou não o currículo em sala de aula. O papel dos currículos seria, portanto, orientar o "caminho", oferecendo orientações adaptadas às realidades locais, algo que a BNCC, em sua amplitude, não consegue abarcar.

Já a professora Professora A relatou como positivo este aspecto: “quando a gente pega um trechinho daqueles objetivos, a gente consegue a partir dali criar não só um planejamento mas vários [...] às vezes a gente olha e parece curto, a gente vai a fundo naquilo e consegue trabalhar uma infinidade de recursos”. De acordo com a sua fala, embora os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento possam parecer amplos, eles oferecem inúmeras possibilidades. Ela destacou que, a partir de um objetivo aparentemente simples, é possível

expandir o conteúdo, explorando uma variedade de recursos. Essa observação indica que a professora vê o documento curricular como um ponto de partida que permite múltiplas abordagens e aprofundamentos pedagógicos, incentivando a criatividade e um planejamento mais diversificado. Os aspectos relacionados ao planejamento serão abordados posteriormente.

Já a Professora F enfatizou o papel da BNCC como um "norte" para o planejamento pedagógico:

> ela trás pra gente o norte, a gente o que vai trabalhar, porque quando você não tem um direcionamento, acaba, pode ta colocando ali para aquela criança da faixa etária um habilidade que ela tá longe de desenvolver, e com o documento você já vai criar seu plano de aula, seu planejamento em cima do que aquela criança tem que desenvolver, naquela idade, então ela é super importante.

Segundo a professora, o documento oferece direcionamento, evitando que os professores trabalhem habilidades inadequadas para a faixa etária dos alunos. Ela vê a Base como uma ferramenta fundamental para estruturar as aulas de acordo com as necessidades de desenvolvimento das crianças, garantindo que as habilidades propostas sejam pertinentes ao estágio cognitivo e social dos alunos.

Em relação à percepção dos professores sobre o ensino de Arte e da linguagem da Música, eles mencionaram que essa linguagem pode ser facilmente percebida no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”. As discussões a seguir ilustram a percepção dos/as professores/as em relação à linguagem da música no documento.

O relato da Professora A demonstrou que, apesar da relevância do conteúdo, o campo “Traços, Sons, Cores e Formas” poderia ser mais amplamente explorado, especialmente em comparação com outros campos. Ela destacou que “poderia agregar mais coisas para o campo, para a área de Artes, porque quando você vai pegar os outros eixos, você vê que ele tem uma extensão maior”. Nesse caso, a professora se referia à diferença na quantidade de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para cada campo. Esse fato foi constatado na análise da BNCC para a Educação Infantil, que apresenta uma diferença considerável no número de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento entre os diferentes Campos de Experiência.

Conforme essa professora, ao analisar o documento da Base é possível notar que os outros campos de experiência possuem mais objetivos do que por exemplo o campo “Traços,

sons, cores e formas”. Ainda sobre a fala da Professora, ela mencionou que as áreas de Arte e Música estão um pouco "misturadas" no documento, mas destacou ser possível identificar claramente os componentes específicos, como som, instrumentos musicais, e a apreciação musical. A Professora C também observou estes aspectos:

> Eu acho que fica um pouco misturado ali dentro, mas a gente consegue identificar sim, porque quando vai falar da música já é bem específico, já fala som, a questão de instrumentos musicais e explorar, apreciação, se manipula vários instrumentos e sons, se expressa ao ouvir uma música. Então eu acho que tá junto mas dá pra gente identificar bem cada área, a gente precisa saber disso para na hora de montar os objetivos, competências e habilidade pra deixar bem certinho.

Já o Professor B revelou um distanciamento em relação ao documento da BNCC, afirmando que, após sua formação inicial, não voltou a revisitar o documento no contexto de sua prática docente, dizendo que “li só a vez que eu estudava na faculdade depois que eu comecei a trabalhar, da BNCC eu não voltei não, não voltei lá pra reler não”. O que indica que apesar da concepção dos/as professores/as de que o documento serve de orientação para os seus planejamentos, nem eles necessitam revisitar o documento para a realização destes.

Já a Professora F se recordou de partes específicas do documento em relação a música, que enfatizam a apreciação de sons e a criação musical com objetos alternativos, como “na parte de apreciar os sons, conhecer gêneros diversificados, o fazer musical, criar instrumentos sons a partir de objetos alternativos”. Ela destacou a importância de conhecer gêneros diversificados e de promover a criatividade através da construção de instrumentos, evidenciando que o documento oferece diretrizes claras sobre o fazer musical.

Quanto à utilização desse documento na organização de seu trabalho docente, os professores relataram não utilizá-lo de forma contínua. A Professora D comentou: "Eu não me apoio muito nesses documentos não, basicamente eu preciso seguir, mas coloco uma obrigação no meu planejamento de aula mesmo." Já o Professor B, ao ser questionado sobre o uso direto da BNCC, respondeu: "Assim, não buscando na BNCC diretamente, mas pelo PPP, meio que indiretamente, sim”. Ainda sobre o Professor B:

> Quando eu entrei no campo de trabalho sendo bem sincero, o município, eles te dão um PPP, um projeto político pedagógico do município, que esse PPP, é feito através dos conceitos da BNCC, e eles só te entregam isso, passam para você no caso , os supervisores, você ler e se você quiser pesquisar mais coisas sobre a BNCC ou adquirir, você tem que ir sozinho, por conta própria.

A fala do Professor B enfatiza seu conhecimento sobre a função da BNCC na educação brasileira, que seria de servir como base para a construção dos currículos prescritos, mas também reforça a percepção de que a BNCC funciona como um referencial distante do contexto escolar. O PPP referido é a Proposta Curricular de 2023, que será discutida na seção subsequente.

De forma geral, os professores tiveram uma boa percepção da BNCC, destacando-a como um importante documento orientador para seus planejamentos, embora nem sempre a utilizem diretamente para esse fim. Esse fato diverge, por exemplo, das questões evidenciadas no contexto de influência, em que diferentes pesquisadores apontaram os aspectos críticos da Base. É importante compreender que toda política é representada tanto por um discurso quanto por um texto. Neste caso, o próprio discurso imposto pela BNCC a apresenta como a solução para todos os problemas educacionais do Brasil. Essa narrativa, amplamente difundida, acaba influenciando a prática pedagógica, pois os professores, ao relatarem suas percepções, demonstram ter uma visão majoritariamente positiva da Base. Isso sugere que o discurso oficial sobre a BNCC, ainda no contexto de influência, teve impacto no contexto da prática, levando os docentes a reconhecê-la como um documento essencial para a orientação do ensino, ainda que nem sempre adotem uma postura crítica em relação às suas limitações e implicações.

No que diz respeito à linguagem relacionada à música, os docentes mencionam sua presença principalmente no campo de experiência "Traços, Sons, Cores e Formas" podendo ser percebida também no campo "Corpo, Gesto e Movimento". Quanto à abordagem da música, os professores reconhecem que os objetivos e aprendizagens estabelecidos são interessantes, mas sugerem que poderiam ser mais detalhados, com mais objetivos específicos e orientações menos vagas.

É fundamental reconhecer que, embora os/as professores/as estavam, de certa forma, afastados da BNCC, eles conseguiram identificar alguns de seus aspectos críticos, como a integração da música de maneira pouco estruturada e a abordagem superficial no campo de experiências. Além disso, apontaram que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são amplamente definidos, o que dificulta uma orientação clara para as práticas pedagógicas.

No entanto, os/as professores/as não apresentam uma visão crítica mais aprofundada do documento, o que pode ser explicado por três fatores principais. Primeiro, o discurso prescritivo e normativo da própria BNCC, que pode limitar reflexões mais autônomas e

críticas sobre suas diretrizes. Segundo, o afastamento e o contato restrito dos/as professores/as com o documento e em terceiro o distanciamento entre a Educação Básica e o discurso científico, indicando a necessidade de um diálogo mais intenso entre esses aspectos, a fim de enriquecer a formação crítica dos professores e favorecer uma análise mais aprofundada das diretrizes curriculares.

As questões debatidas nesta seção, considerando a concepção dos professores, evidenciam a necessidade de que a BNCC seja não apenas compreendida em seus aspectos estruturais, mas também apropriada de maneira crítica e reflexiva pelos docentes. Isso exige um esforço contínuo para que esses profissionais se aprofundem para além de uma leitura primeira da Base, analisando os conceitos e as implicações pedagógicas do documento, o que, por sua vez, requer investimentos em formação continuada, tempo maior de estudos e planejamento, bem como espaços para discussões coletivas sobre o currículo e suas práticas. Esclarecida as percepções dos/as professores/as sobre a BNCC, a próxima seção aborda a percepção dos professores sobre a Proposta Curricular de 2023.

5.3 Concepções dos professores sobre a Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Montes Claros- Versão 2023

Quando se trata dos usos e das funções que os professores atribuem aos documentos que orientam suas práticas em sala de aula, é fundamental compreender o conhecimento que eles possuem sobre esses materiais. Assim, esta seção explora a percepção dos docentes a respeito da Proposta Curricular de 2023.

Dos seis professores/as, o professor B e a professora C confundiram a BNCC com a Proposta Curricular de 2023 e com o PPP das escolas. No que tange à presença da música na Proposta curricular 2023, pela fala dos/as professores/as é perceptível a mudança nos documentos em relação às suas versões. O professor B relatou:

> Antes era dividido, esses campos, a música, o teatro era dividido, vinha assim: música e vinha os objetivos de música, especificamente de música, hoje não, eles colocaram, educação artística e jogaram tudo em educação artística. Eles pegaram esses conteúdos e colocaram assim, apreciação musical como se fosse um subconteudo, e praticamente eles mudaram tudo. O que eu achei horrível é que os objetivos ficaram todos embaralhados. Quando era bem específico, era apreciar, ou distinguir som fraco e forte, hoje não é mais assim, é distinguir som fraco e forte e saber cores primárias, misturaram até os objetivos, misturaram tudo como educação artística [...] o que dificultou dentro desses objetivos, foi porque às vezes você quer trabalhar um objetivo só, vamo supor, um objetivo só de música, você tem que caçar um objetivo que é só de música, é muito difícil, não tem!

A fala do professor evidencia um descontentamento em relação às mudanças trazidas pela Proposta Curricular de 2023. Ele apontou que, diferentemente das versões anteriores, nas quais linguagens como Música e Teatro eram claramente definidas e possuíam objetivos específicos, o novo documento promoveu uma integração ainda maior das linguagens artísticas. Essa abordagem, em sua visão, resgata o modelo da antiga Educação Artística, que, mesmo com as legislações atuais, ainda se mantém presente.

O professor B criticou essa abordagem, mencionando que, ao combinar diferentes linguagens artísticas, os objetivos se tornaram confusos e misturados e lamenta a perda da especificidade que facilitava a organização e o planejamento das aulas. Em vez de ter objetivos claros e separados para cada linguagem, agora os objetivos estão interligados com outras linguagens, conforme foi exposto no capítulo IV deste trabalho, o que, segundo ele, dificulta o planejamento e das atividades.

Ainda é possível observar a ênfase na palavra “eles”, o que sugere que o documento é imposto de cima para baixo, sem haver a participação dos professores na elaboração do mesmo. De acordo com o Professor B, fica evidente, em sua opinião, que a Proposta Curricular 2023 carece de uma progressão clara nos conteúdos relacionados à linguagem da música. O professor destacou que, especialmente na Educação Infantil, o documento se revela bastante vago e generalista. Ele mencionou que os conteúdos são frequentemente os mesmos para todos os períodos, com apenas algumas palavras adicionais, o que resulta em uma abordagem ampla, porém insatisfatória. Para ele, a falta de especificidade e progressão nos objetivos musicais torna a Proposta insuficiente para um ensino de música coerente, na frase a seguir é possível evidenciar este aspecto:

> Principalmente para a Educação Infantil, que eu estou hoje na Educação Infantil não contempla e é muito ambíguo, é assim muito geral e ao mesmo tempo as vezes é a mesma coisa para todos os períodos, só acrescenta uma palavra, ao mesmo tempo que é geral, eles colocaram bem amplo, no meu caso eu acho fraco sabe, bem fraco mesmo, em questão de contemplar os objetivos que podem adquirir através da música.

Já a professora D entende que o documento é coerente em suas escolhas, sendo este documento “responsável por refletir e transmitir a visão educacional municipal, estabelecendo os princípios, objetivos e diretrizes que guiarão todas as ações desenvolvidas no ambiente escolar”. A professora também destacou a semelhança do documento com a BNCC. No entanto, assim como os demais professores, ela se sentia desafiada a “empregar

conhecimentos que fogem à minha área de formação", uma vez que a Proposta Curricular abrange diferentes áreas das artes. Esse aspecto foi discutido no Capítulo 3, ao evidenciar que, apesar da leitura dos Campos de Experiência, prevalece uma compreensão que tende a reforçar a prática polivalente no ensino de Arte.

É possível observar que, devido ao maior contato dos professores com a Proposta Curricular, eles têm desenvolvido reflexões mais profundas sobre o documento e a linguagem da música, em contraste com a concepção mais geral da BNCC. Nesse sentido, a professora D comentou:

> Quando se trata de nortear o trabalho de música eu considero que os itens que são solicitados na Proposta Curricular Municipal são um pouco rasos, itens isolados que muitas vezes não contribuem tanto para o nosso planejamento de aula. Mas são itens de fácil entendimento na qual posso usar a criatividade para a elaboração do planejamento de aulas.

A Professora A compartilhou uma percepção semelhante:

> Eu acho que poderia explorar mais, que poderia agregar mais coisas para o campo, para área de artes, porque quando você vai pegar o outros eixos, eles tem uma extensão maior, até mesmo a educação física. Assim, traços, sons, cores e formas, quando você pega lá, traz bastante coisa que dá pra gente aproveitar, dá um norteio pra gente mas em vista dos outros, eu acho que poderia incrementar um pouco mais, e acho que pelo tempo que tem, poderia ter mexido e ampliado mais.

Essa visão revela que, apesar das atualizações periódicas no documento, os professores ainda não se sentem plenamente satisfeitos com o resultado. Isso sugere a necessidade de refletir sobre como as contribuições dos professores são incorporadas na elaboração dos documentos curriculares, especialmente considerando que, segundo entrevista extra-oficial com a Diretora Técnico-Pedagógica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação as opiniões dos professores são ouvidas para a criação de novos documentos.

Quando questionados sobre a necessidade de buscar outras fontes para implementar os objetivos da Proposta Curricular de 2023, os professores responderam de forma unânime que, para o ensino de música, não foi necessário procurar recursos adicionais. No entanto, para abordar as outras linguagens, foi essencial um aprofundamento teórico para aplicar os objetivos da Proposta de maneira adequada.

Ainda sobre os conhecimentos necessários para aplicar a Proposta Curricular de 2023, os professores mencionaram que revisitam os livros sobre Educação Musical que estudaram

durante a licenciatura. Além disso, relataram que frequentemente leem artigos, como os publicados na Revista da ABEM, para aprofundar e atualizar suas práticas pedagógicas.

Quando questionado sobre o impacto do documento, ficou evidente que sua maior influência ocorria no momento de realizar os planejamentos. Esse impacto no planejamento dos/as professores/as também foi evidenciado na fala do Professor B:

> Ela impacta no momento que você tenta pensar em alguma coisa, no caso do planejamento, que você tem que pensar uma atividade, qualquer coisa que você for fazer na aula, você vai na Proposta e através daqueles objetivos, campo de experiência que você vai tratar, você consegue ser mais focado no que você quer fazer na aula, isso te nicha muito numa coisa só, por exemplo se você vai focar numa coisa só , artes plásticas, artes música, ela te norteia pra isso.

A fala também sugere uma limitação significativa: a sensação de estar "nichado" ou restrito a um único campo ou objetivo. Esse aspecto reflete a rigidez do documento. Já a Professora E relatou que cabe a ela, como funcionária, seguir exatamente as orientações, não tendo autonomia para ir contra ao que está estabelecido, sendo fiscalizada em relação aos seus planejamentos. Ela disse:

> Não sei se é impacto, mas eu sou funcionária do município, eles trabalham com essas orientações, têm toda uma equipe lá para fiscalizar, pra vê se tá seguindo, então eu estou nem em condição, eu to no sistema que funciona assim e eu como funcionária cabe a mim seguir, no município segue a BNCC, eu sou uma funcionária fiscalizada, supervisionada se eu tô seguindo as orientações.

O relato, apesar de se tratar da Proposta, evidencia como a BNCC impacta no contexto municipal, não sendo uma referência, mas o próprio currículo. O papel das equipes de supervisão reforça a ideia de um currículo prescrito que deve ser seguido à risca. Nesse sentido, a professora se via em uma posição de funcionária cujo papel principal é executar orientações pré-definidas, restringindo assim sua liberdade pedagógica e sua capacidade de tomar decisões com base nas vivências que as crianças trazem. A sua fala também reflete um sentimento de subordinação e, possivelmente, de desmotivação, ao enfatizar que: "cabe a mim seguir", reduzindo a Proposta a um conjunto de objetivos a serem cumpridos, em vez de um texto que inspire reflexão e criatividade na prática pedagógica. Nesse sentido, fica evidente a intensa fiscalização e padronização do trabalho docente, conforme abordado no Capítulo 1.

A partir da fala dos/as professores/as é possível constatar que o maior impacto que esse documento tem no trabalho docente é na elaboração dos planejamentos semanais e assim, na operacionalização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista que

os professores devem utilizar exclusivamente os objetivos que constam na Proposta Curricular 2023. Esse processo, pela fala da professora C, parece ser uma tarefa excepcionalmente simples, mas carregado de uma visão crítica, ela relata que “a proposta é copiar e colar [...] não é um norteador, você tem que seguir aquilo ali a risca , você não pode sair, então eu acho que fica limitado”.

Todos os professores relataram a rigidez associada aos campos de experiência, destacando que apenas o campo "Traços, sons, cores e formas" é atribuído ao professor de Arte. Esse aspecto gerou descontentamento entre alguns docentes. Como evidenciado na fala do professor C:

> Eu não sei se foi uma mudança que teve na própria BNCC, ou foi uma mudança que o próprio município fez, a gente agora explora o traços sons cores e formas, eu achei que tirou um pouco a musica, a musica e o teatro, quando coloca traços sons cores e formas é como se a música fosse só ouvir e eu acho que a gente entra um pouquinho na parte de corpo gestos e movimentos, a música ela envolve movimento envolve corpo, e eu acho que eles tiraram um pouco essa parte da gente.

A professora F também relatou que, inicialmente, desconhecia a restrição de não poder utilizar outros campos em seu planejamento. Ela só soube disso após as correções dos supervisores, que lhe explicaram, por exemplo, que o campo "Corpo, gesto e movimento" é de responsabilidade do professor de Educação Física, enquanto os demais campos ficam a cargo do professor generalista.

Assim, os professores reconheceram a correlação da música com os outros campos de experiência e expressaram o desejo de utilizá-los em seus planejamentos. Esse fator reflete uma crítica importante à forma como os campos de experiência estão sendo abordados na prática pedagógica, sendo interpretados como disciplinas dentro da Educação Infantil. A fala do professor B evidencia esse aspecto, ao afirmar que utiliza “só o campo de experiência 'Traços, sons, cores e formas', que, no caso, seria a aula de Artes”, ficando claro como a proposta interdisciplinar dos campos de experiência está sendo transformada em uma abordagem disciplinar no contexto do município.

Quando perguntado sobre o impacto desse documento no trabalho docente dos/as professores/as, a Professora A destaca que, apesar de ter alguma liberdade na descrição e execução das atividades, a Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros impõe uma estrutura que deve ser seguida rigorosamente tendo em vista a Proposta Curricular. Ela mencionou que, ao planejar uma aula, precisa alinhar os objetivos e competências descritos

no documento com a prática que pretende desenvolver, e assim estruturar dentro de um modelo já definido. Conforme pode ser lido a seguir:

> Dentro do planejamento já tem lá onde eu tenho que colocar o objetivo, a competência e o desenvolvimento da minha aula, então o que é livre pra mim é falar a descrição de como essa aula ocorreu, mas se eu planejo por exemplo, hoje eu vou falar sobre pintura livre, eu tenho que ir la no documento onde vai ta contemplando a competência e habilidade, que vai ta norteando essa parte prática que eu vou trabalhar em sala de aula, se eu for trabalhar com confecção de instrumentos musicais, eu vou ter que ir lá olhar em qual é a que contempla essa aula que eu vou esta dando, quando eu vou discorrer sobre como é trabalhado é livre pra mim mas eu tenho que seguir.

A afirmação da Professora A evidenciou, assim, um aspecto crucial apresentado nas discussões dos capítulos anteriores: a necessidade de operacionalização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e a falta de autonomia docente no contexto da Educação Infantil. Ao relatar que os objetivos, competências e habilidades que devem ser seguidos estritamente no planejamento, fica claro como os objetivos centralizam as decisões pedagógicas e estrutura as práticas em sala de aula. Nesse sentido, a autonomia se limita à descrição e execução da aula, enquanto a definição dos objetivos é direcionada pelo documento.

Embora o professor tenha certa liberdade para descrever como a aula ocorrerá, ou seja a metodologia, ele é instruído a utilizar os objetivos prescritos pela Proposta Curricular exatamente como estão, o que limita sua autonomia pedagógica e compromete a centralidade da criança no processo de elaboração do planejamento. Isso confere ao currículo prescrito o caráter de um documento rígido e obrigatório. Além disso, a fala da Professora A também ilustra a complexidade do planejamento, especialmente em atividades que poderiam ser mais espontâneas. A necessidade de encontrar correspondência com objetivos específicos dificulta a realização do planejamento.

Concluindo as discussões apresentadas, é possível constatar que, devido ao maior contato com a Proposta Curricular, os/as professores/as têm desenvolvido reflexões mais específicas e críticas sobre o documento e a linguagem da música, em contraste com uma compreensão mais geral da BNCC. No entanto, surgem preocupações significativas, como a rigidez na execução dos objetivos estabelecidos, que limita a autonomia docente no planejamento e na condução das aulas. Essa inflexibilidade transforma o processo de planejamento pedagógico em um exercício predominantemente técnico, em detrimento da

criatividade. Consequentemente, o protagonismo do professor em adaptar o ensino às necessidades específicas das crianças e ao contexto escolar é comprometido.

Além disso, os/as professores/as apontaram lacunas na progressão musical entre os objetivos propostos, o que compromete uma abordagem pedagógica mais estruturada e consistente. A integração entre as linguagens artísticas também foi percebida como pouco articulada, reforçando a sensação de que a música, em particular, carece de um espaço devidamente valorizado e fundamentado.

Considerando que a Proposta Curricular de 2023 é considerada nesta pesquisa como currículo prescrito, foi questionado aos entrevistados de que maneira esse currículo lhes foi apresentado, conforme será apresentado na próxima seção.

5.4 O currículo apresentado aos professores: processos e percepções

Conforme Sacristán (2017), diversos meios elaborados por diferentes instâncias buscam traduzir o significado e os conteúdos do currículo prescrito para os professores, realizando uma interpretação do mesmo. Pois, como as prescrições tendem a ser genéricas, elas não são suficientes para orientar de forma concreta a prática educativa nas aulas. Além disso, "o próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito" (Sacristán, 2017, p. 103). Conforme o autor, "o papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto" (Sacristán, 2017, p. 103). Contudo, considerando a não utilização de livros-texto na Educação Infantil, considerou-se que a maneira como a Secretaria de Educação do município de Montes Claros apresenta o currículo prescrito configura-se como uma apresentação do currículo aos professores.

A este respeito, a professora A relatou: "a primeira coisa quando a gente entra lá é encaminhar pra gente porque os planejamentos é baseado na competência, habilidade, dentro do que eles estabelecem, mas isso tá dentro do documento da BNCC". A partir de sua fala, compreende-se que a Proposta Curricular é um dos documentos mais importantes para organizar a Educação Infantil nos CEMEIs de Montes Claros-MG. A professora mencionou também que o documento é enviado pela gestão do CEMEI em que atua, prioritariamente, para que ela possa iniciar a elaboração de seus planejamentos. Além disso, ela reconheceu que a Proposta Curricular é construída com base nas diretrizes da BNCC.

A fala do Professor B também descreveu de que maneira o currículo foi apresentado a ele:

> Mudou do ano passado, esse ano, tem uma reunião com todos os professores de Arte, todo início de ano. O analista de arte, ele fala sobre a proposta, apresenta a proposta no telão para os professores depois eles repassam essa proposta, eles passam para o supervisor e supervisor te encaminha, te encaminha a proposta e o caderno docente, a data os calendários e você recebe isso tudo pela escola.

O Professor B descreveu que houve uma mudança na forma de apresentação desse documento de um ano para o outro. No ano de 2023 foi realizada uma reunião com todos os professores de Arte, na qual o analista de Arte, que é responsável pelo acompanhamento do trabalho dos professores de Arte, o apresentou para os professores e para os supervisores. Além disso, foram enviados outros documentos relacionados à organização do trabalho pedagógico nos CEMEIs. A Professora E também confirmou que a apresentação do documento foi feita em reuniões, nas quais a Secretaria de Educação se encarregou de apresentar o documento, sendo "no curso de formação, na reunião de planejamento, na reunião que a secretaria municipal faz pra gente". Dessa forma, a Proposta Curricular de 2023 é apresentada aos professores por meio de duas abordagens: pelas reuniões organizadas pela Secretaria de Educação, e, complementada pela gestão interna de cada CEMEI.

Contudo, a Professora D, que ingressou como professora de Arte somente na metade do ano letivo, relatou uma experiência distinta: " eu tive acesso a essa proposta somente através da minha supervisora, ela me passou as folhas xerocadas já do primeiro segundo período unicamente e me passou turmas de 1 e 2 período". A partir da fala da Professora D, é possível perceber que o documento foi fragmentado ao ser enviado para ela. Ela recebeu apenas as partes relevantes para os planejamentos das turmas específicas que estava coordenando, em vez de ter acesso ao documento completo. Quando perguntada sobre esse fato, a resposta foi a seguinte:

> Apenas as páginas que foram disponibilizadas, e que me seriam pertinentes, e que eu não gostei, porque eu queria ter o material completo e eu já pesquisei na internet e eu não encontro, entrei no site da prefeitura e não encontrei então eu sempre tenho que ta com meu caderno de planejamento em mãos, porque tudo que eu faço dentro de sala de aula, meus planos e atividades, e por ali, eu sempre olho transcrevo e faço meu planejamento.

A fala da professora evidencia seu desejo de ter acesso ao documento completo, o que não foi possível nem mesmo através do site da prefeitura, já que a Proposta Curricular de

2023 não está disponível para acesso público. Essa situação destaca a falta de acessibilidade ao documento, assim, ela acabou se baseando em informações parciais e na transcrição manual para realizar seu planejamento.

De acordo com a perspectiva da Professora D, o documento vai além de um simples guia orientador, tornando-se uma obrigação que limita a liberdade do professor no planejamento das aulas. Ela apontou que os educadores são orientados, no momento em que o currículo é apresentado a eles, a seguir estritamente as diretrizes estabelecidas na Proposta Curricular, o que reduz a margem para adaptações e criatividade. Esse aspecto foi também corroborado pelos outros professores.

Portanto, a maneira como o currículo é apresentado aos professores evidencia não apenas sua estrutura, mas também orientações sobre como deve ser aplicado na prática docente. Esse aspecto será abordado com maior detalhamento na seção seguinte.

5.5 O currículo modelado pelos professores: imposições curriculares e o planejamento docente

De acordo com Sacristán (2017), o professor é um agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e significados do currículo, moldando qualquer proposta apresentada a ele a partir de sua cultura profissional, atuando como um tradutor do currículo. No caso analisado, os/as professores/as, baseando-se também nas orientações estabelecidas pela Secretaria de Educação de Montes Claros, adaptam o currículo durante o ato de planejar, de modo que este se concretize ou não em suas práticas pedagógicas.

No que tange ao desenvolvimento dos planejamentos, em que é possível entender como o currículo é moldado pelos professores, a Professora A relatou:

> E livre para falar a descrição de como essa aula ocorreu, mas se eu planejo por exemplo, hoje eu vou falar sobre pintura livre, eu tenho que ir la no documento, onde vai ta contemplando a competência e habilidade que está norteando a parte prática que eu vou trabalhar em sala de aula, se eu for trabalhar com confecção de instrumentos musicais, eu vou ter que ir lá olhar em qual é a que parte que contempla essa aula que eu vou esta dando, ai quando eu vou discorrer sobre como é trabalhado é livre pra mim mas eu tenho que seguir.

O relato da Professora A oferece um vislumbre claro do processo de planejamento docente. Ela explicou que, ao desenvolver suas aulas, precisa obrigatoriamente seguir as orientações da Proposta Curricular de 2023, que inclui a definição de objetivos de aprendizagem e competências específicas para cada atividade. No entanto, o espaço para

criatividade surge na descrição de como a aula será conduzida, permitindo certa flexibilidade na metodologia. O professor B evidenciou que:

> Tem um modelo, e o modelo tem três campos, é bem simples o planejamento municipal, simples eu falo pelo o que a gente estudou na graduação. O modelo tem a parte do objetivo geral, que é o conteúdo, você coloca o conteúdo que vai trabalhar: educação artística, plástica, música, ou dança, os específicos que é o que a criança tem que aprender a fazer [...] só copia e cola, é mesma coisa.

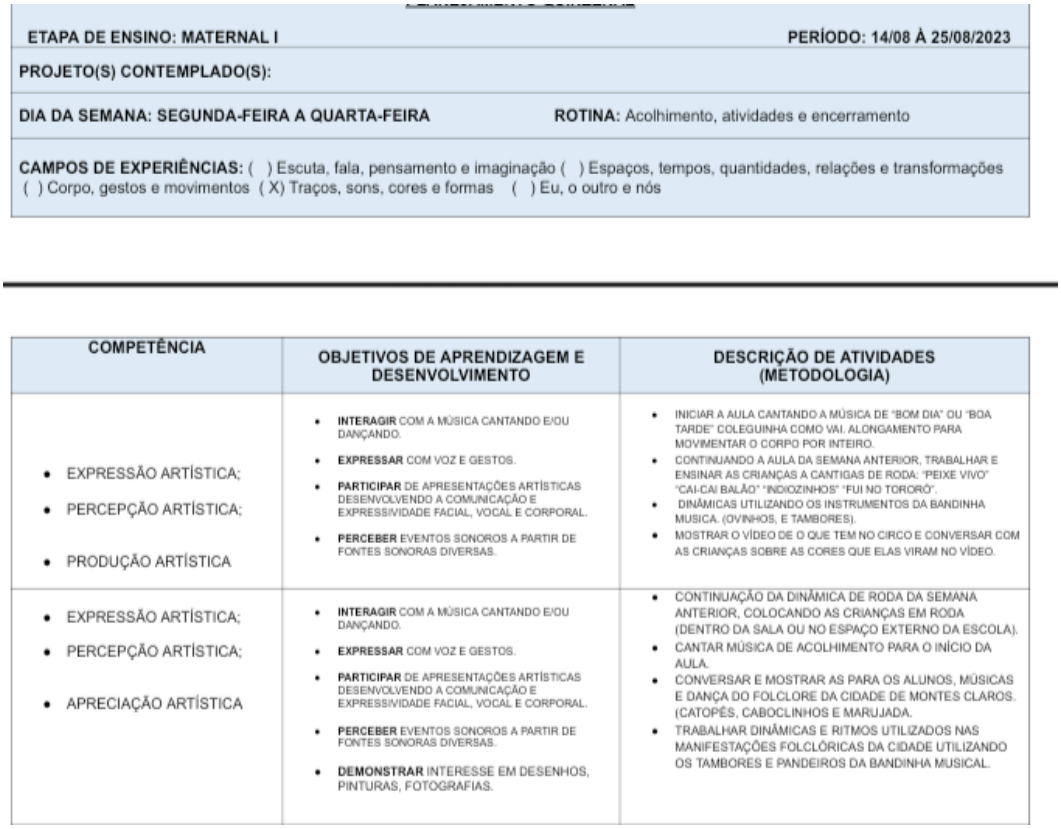
Assim, o planejamento semanal, embora essencial para a organização do trabalho docente, foi reduzido a um procedimento mecânico, descrito como "copiar e colar". O fato de que "você tem que seguir aquilo ali à risca" mostra que os professores se sentem obrigados a alinhar suas atividades estritamente aos objetivos da Proposta Curricular, sem margem para adaptação ou inovação.

A fala do professor evidencia também dois aspectos importantes. O primeiro é a simplificação do planejamento, que facilita a organização do trabalho pedagógico e promove uma certa uniformidade na elaboração dos planejamentos. Contudo, essa mesma simplicidade parece também restringir a autonomia e o protagonismo dos professores, limitando sua capacidade de criar e adaptar os planejamentos de acordo com as necessidades específicas de suas turmas. Essa prática pode ser vista como um reflexo da padronização exigida por uma política como a BNCC, que destoa da formação que os professores adquirem na graduação.

O relato do Professor B também evidencia a forma como são feitos os seus planejamentos. Ele descreveu o planejamento como algo simples e padronizado, com três campos principais e mencionou que o processo é basicamente "copiar e colar" a competência e os objetivos de aprendizagem de desenvolvimento, diretamente da Proposta Curricular,.

Conforme relatado durante as entrevistas com os professores, que mencionaram orientações recebidas por meio dos supervisores, os planejamento semanais são estruturados conforme plano de aula a seguir, que foi disponibilizado pelo Professor B para a realização desta pesquisa.

Figura 6: Planejamento semanal- Maternal I-



ETAPA DE ENSINO: MATERNAL I	**PERÍODO: 14/08 À 25/08/2023**
PROJETO(S) CONTEMPLADO(S):	
DIA DA SEMANA: SEGUNDA-FEIRA A QUARTA-FEIRA	**ROTINA:** Acolhimento, atividades e encerramento
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: ( ) Escuta, fala, pensamento e imaginação ( ) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações ( ) Corpo, gestos e movimentos (X) Traços, sons, cores e formas ( ) Eu, o outro e nós	

COMPETÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES (METODOLOGIA)
• EXPRESSÃO ARTÍSTICA; • PERCEPÇÃO ARTÍSTICA; • PRODUÇÃO ARTÍSTICA	• **INTERAGIR** COM A MÚSICA CANTANDO E/OU DANÇANDO. • **EXPRESSAR** COM VOZ E GESTOS. • **PARTICIPAR** DE APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS DESENVOLVENDO A COMUNICAÇÃO E EXPRESSIVIDADE FACIAL, VOCAL E CORPORAL. • **PERCEBER** EVENTOS SONOROS A PARTIR DE FONTES SONORAS DIVERSAS.	• INICIAR A AULA CANTANDO A MÚSICA DE "BOM DIA" OU "BOA TARDE" COLEGUINHA COMO VAI. ALONGAMENTO PARA MOVIMENTAR O CORPO POR INTEIRO. • CONTINUANDO A AULA DA SEMANA ANTERIOR, TRABALHAR E ENSINAR AS CRIANÇAS A CANTIGAS DE RODA: "PEIXE VIVO" "CAI-CAI BALÃO" "INDIOZINHOS" "FUI NO TORORÓ". • DINÂMICAS UTILIZANDO OS INSTRUMENTOS DA BANDINHA MUSICA. (OVINHOS, E TAMBORES). • MOSTRAR O VÍDEO DE O QUE TEM NO CIRCO E CONVERSAR COM AS CRIANÇAS SOBRE AS CORES QUE ELAS VIRAM NO VÍDEO.
• EXPRESSÃO ARTÍSTICA; • PERCEPÇÃO ARTÍSTICA; • APRECIAÇÃO ARTÍSTICA	• **INTERAGIR** COM A MÚSICA CANTANDO E/OU DANÇANDO. • **EXPRESSAR** COM VOZ E GESTOS. • **PARTICIPAR** DE APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS DESENVOLVENDO A COMUNICAÇÃO E EXPRESSIVIDADE FACIAL, VOCAL E CORPORAL. • **PERCEBER** EVENTOS SONOROS A PARTIR DE FONTES SONORAS DIVERSAS. • **DEMONSTRAR** INTERESSE EM DESENHOS, PINTURAS, FOTOGRAFIAS.	• CONTINUAÇÃO DA DINÂMICA DE RODA DA SEMANA ANTERIOR, COLOCANDO AS CRIANÇAS EM RODA (DENTRO DA SALA OU NO ESPAÇO EXTERNO DA ESCOLA). • CANTAR MÚSICA DE ACOLHIMENTO PARA O INÍCIO DA AULA. • CONVERSAR E MOSTRAR AS PARA OS ALUNOS, MÚSICAS E DANÇA DO FOLCLORE DA CIDADE DE MONTES CLAROS. (CATOPÊS, CABOCLINHOS E MARUJADA. • TRABALHAR DINÂMICAS E RITMOS UTILIZADOS NAS MANIFESTAÇÕES FOLCLÓRICAS DA CIDADE UTILIZANDO OS TAMBORES E PANDEIROS DA BANDINHA MUSICAL.

Fonte: Acervo pessoal do professor B.

Analisando o planejamento acima vê-se a Proposta Curricular de 2023 sendo modelada e transformada em planejamento, conforme relatos dos/as professores/as, as duas primeiras colunas são copiadas e coladas do documento, especificamente do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”. Podendo o professor na parte da metodologia discorrer sobre o que irá trabalhar em sala de aula.

Todos os professores criticaram essa forma de estruturar o planejamento, sendo perceptível através da fala da Professora C: eu penso que se é um norteador, tem que ser igual porque? assim ela me limita, e se ele me limita, é porque tem o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. É tão amplo e aquilo tem que ser copiar e colar, como assim?”.

Essa fala reflete uma insatisfação comum entre muitos professores, que vêem o currículo como uma ferramenta que deveria orientar, mas não restringir sua atuação. Portanto, a crítica da Professora C não é apenas uma questão de metodologia de planejamento, mas um questionamento mais amplo sobre o papel do professor e a necessidade de autonomia no processo educativo, para que possam adaptar o currículo às necessidades dos alunos e ao seu próprio estilo de ensino.

Ao analisar o planejamento mencionado, é possível perceber que, embora os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento não explicitem, por exemplo, formas de abordar a diversidade cultural, o professor incorpora esse aspecto em suas aulas. Isso fica evidente ao incluir no planejamento músicas da cultura regional de Montes Claros, como as dos Catopês, Marujos e Caboclinhos. Dessa forma, observa-se que o professor vai além das diretrizes estabelecidas na Proposta Curricular de 2023, promovendo uma conexão mais ampla com a realidade cultural local.

A Secretaria de Educação de Montes Claros também exige dos professores que o planejamento seja enviado ao supervisor de cada CEMEI. Sobre este aspecto a Professora A relatou:

> Eu tenho que enviar toda semana, elas vão olhar na sexta e estando de acordo tem a provação, se tiver alguma coisa pra fazer a correção, elas marcam me devolvem e eu faço correção e volto para ela, se precisar de alguma atividade que precisa de impressão, a mesma coisa eu tenho que enviar até a quarta feira, eles dando ok vai direto se não volta pra gente poder corrigir.

A professora A destacou um processo semanal, em que cada plano de aula precisa ser aprovado pela supervisora até a data acordada, sendo necessárias correções, o documento é devolvido, e ela deve ajustá-lo conforme as orientações recebidas, o que sugere um controle contínuo sobre o planejamento docente, com supervisão detalhada.

Além de evidenciar a rigidez imposta ao trabalho docente, os professores relataram que essa característica limita a criatividade e autonomia no planejamento. A Professora F menciona que, ao longo de suas aulas, recebeu visitas frequentes de uma analista de Arte que avaliava o planejamento e o trabalho desenvolvido. Essa supervisão constante reforça a ideia de que o professor deve se alinhar rigidamente aos padrões predefinidos e indica mais uma vez a rigidez imposta ao trabalho dos/as professores/as, especialmente no contexto de como eles devem seguir as orientações e os planejamentos estabelecidos. A Professora F menciona: “porque a analista, quando ia, falava que não estava certo.” A analista mencionada é a de Arte, que visitava frequentemente os CEMEIs para observar o planejamento e o trabalho dos professores.

A professora C também relatou esse aspecto: “você pode improvisar pode, nem sempre o que você planejou é o que você vai realizar, isso acontece. Você tem que ter o planejamento ali, impresso dentro da sua pasta, até porque se tem uma visita da analista você

tem que ta com ele". A ideia de que o planejamento precisa estar impresso e visível para a Analista reforça ainda mais a percepção de que o ensino precisa ser rigidamente documentado e alinhado às expectativas da supervisão. Esse aspecto frequentemente coloca os professores no papel de meros executores de um currículo pré-definido, pressionados a seguir rigorosamente os objetivos e campos de experiência estabelecidos. Além disso, ilustra o controle exercido pela supervisão, que, em vez de incentivar a inovação, limita o professor à execução literal do que está no planejamento.

Já o professor B disse: "Assim, pra ser bem sincero, era pra ser toda semana, eu entrego toda semana para a minha supervisora, no meu caso, nas escolas que eu estou, uma vez no mês eles sentam comigo pra ver". As falas dos/as professores/as A e B revelam diferenças na forma como o processo de planejamento e aprovação dos planos de aula ocorre nos CEMEIs. Embora ele devesse entregar seus planejamentos semanalmente, o acompanhamento da supervisão ocorria apenas uma vez por mês, quando havia uma revisão mais aprofundada do material junto ao professor. No entanto, a fala sugere que a regularidade da supervisão direta é menos frequente, o que pode indicar um nível diferente de controle, em comparação com a experiência da Professora A. Esses diferentes enfoques de supervisão também refletem como cada CEMEI estrutura suas práticas de gestão pedagógica.

Na Educação Infantil, o processo de ensino-aprendizagem muitas vezes diverge do que é planejado, refletindo a natureza dinâmica e imprevisível dessa etapa de ensino. Como reforçou o professor B, "tem vezes que acontece coisas que você nem pensava em fazer, aí um aluno te dá uma resposta totalmente diferente da que você queria, aí você fala: 'Oh, pode ser isso'". Essa adaptabilidade é fundamental para responder às necessidades e interesses das crianças, que frequentemente desafiam e enriquecem os planos iniciais. Ele exemplificou essa realidade ao relatar como precisou refazer o planejamento de uma semana para a outra, em função das respostas e ideias apresentadas pelas crianças durante as atividades.

Esse descompasso entre o planejamento escrito e a prática em sala de aula evidencia a fluidez característica da Educação Infantil. O professor B reforçou que, em sua experiência, "na minha carreira todinha, eu nunca dei uma aula do jeitinho que tava no papel". Ele destacou que, frequentemente, o contexto de aula traz elementos inesperados ou adicionais, que se integram naturalmente ao processo. Essas mudanças não são forçadas, mas emergem das interações com as crianças, ilustrando como o planejamento é uma base flexível, sujeita a adaptações para atender às realidades do cotidiano escolar.

Interessante observar que os professores também expressaram a sua opinião acerca do impacto que os projetos semestrais têm no planejamento e prática dos professores e que precisa ser também modelado em seus planejamentos. A professora F relatou:

> Esse ano eu trabalhei pouco a música, porque como teve esses projetos, eles focaram muito na produção de coisas, de fazer coisas pra expor, e nunca foi passado pra gente, por exemplo: eu gostaria que vocês apresentasse uma música relacionada ao tema, sabe, eu achei que eles estão muito focados, eles acham que arte é só produção, produção, e não é, ainda mais a minha parte que eu sou formada em Artes/Música, tem que ter essa parte de música, e eu acho que é meio deixado de lado.

A professora F expressou frustração com o foco excessivo na produção material, como a criação de objetos para exposição. Para ela, essa abordagem restringe a prática artística, especialmente no campo da música, que é a sua formação. A professora critica a visão do ensino de Arte do município, que parece ser reduzida à produção visual, deixando de lado outras dimensões importantes, como a música e a apreciação artística. É possível constatar, a partir de sua fala, que a ênfase na produção acaba deixando de lado a oportunidade de trabalhar os aspectos constitutivos da música.

Além disso, a Professora D trouxe um olhar crítico sobre os projetos temáticos impostos pelo município. Ela relatou que esses projetos, obrigatórios e de longa duração, dificultam a liberdade criativa dos professores: “Quando se trata dos projetos semestrais desenvolvidos pelo município, com temas pré-definidos e de emprego obrigatório ao planejamento do professor(a), tende a tirar o foco na criatividade de elaboração de atividades em sala de aula.” O exemplo do projeto sobre reciclagem de lixo, considerado “pesado e enfadonho” pela docente, evidencia como a obrigatoriedade de alinhar todas as atividades a um único tema por meses pode gerar monotonia e desinteresse, afetando tanto os professores quanto os alunos.

Ambos os relatos apontaram para um descontentamento acerca da organização do trabalho pedagógico através dos projetos semestrais, tendo em vista que é imposto a utilização desses projetos em todo o planejamento. Conforme a fala das professoras, essa organização influencia negativamente a forma como elas gostariam de abordar o ensino de música em suas aulas.

Conforme abordado no capítulo anterior, os projetos semestrais são uma forma articulada pela Secretaria de Educação para os professores abordarem em suas aulas os temas

transversais. De certa forma, é uma boa estratégia para trabalhar esses temas de forma interdisciplinar. No entanto, quando esses projetos são aplicados de forma rígida, limitam a flexibilidade do professor, que já é limitada em primeira instância tendo em vista a forma como os professores devem utilizar a Proposta Curricular de 2023. Assim, eles acabam gerando um impacto negativo no ensino.

Outro ponto relevante é o tempo excessivo dedicado a esses projetos, que, ao longo de cinco meses, torna o planejamento repetitivo. A imposição de um único tema por tanto tempo diminui a oportunidade de explorar outros tópicos e atividades. Dessa forma, as falas das professoras revelam uma tensão entre as diretrizes curriculares impostas de cima para baixo e o desejo dos professores de inovar e diversificar suas práticas pedagógica.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação também determina como o currículo deve ser moldado pelos professores, restringindo a autonomia docente nesse processo. Aos professores cabe a descrição das atividades, momento em que traduzem a proposta em sua prática. Além disso, são orientados a utilizar não apenas a Proposta Curricular de 2023, mas também os projetos semestrais. Esse aspecto evidencia a rigidez imposta ao desenvolvimento do currículo. Assim, no desenvolvimento dos planejamentos, os professores modelam o currículo que lhes foi apresentado. É importante compreender até que ponto a rigidez imposta pela Secretaria no desenvolvimento do planejamento determina a prática do professor. Se isso realmente acontece, é relevante notar que o currículo, enquanto texto, também carrega significados que influenciam esse processo.

5.6 O trabalho docente frente à BNCC e à Proposta Curricular: a práxis pedagógica

As concepções dos/as professores/as sobre os documentos que orientam seu trabalho docente revelaram uma maior aproximação e percepção crítica em relação à Proposta Curricular de 2023 . Nesse contexto, é fundamental compreender como este/as professores/as aplicam os documentos em sua prática pedagógica, analisando o que, de fato, está sendo realizado em sala de aula à luz dessas orientações e se, efetivamente, os documentos estão de fato orientando o trabalho docente.

Assim, ao refletir sobre o movimento que o currículo faz nesta pesquisa, é possível visualizar seu início a partir da política curricular (BNCC), seguida pela elaboração do currículo prescrito, representado pela Proposta Curricular de 2023. Após esse processo os

documentos são apresentados aos professores e moldados por eles por meio de seus planejamentos, sendo efetivado na sala de aula, no currículo em ação.

Importante esclarecer que o currículo em ação acontece na prática do professor dentro da sala de aula, contudo, através dos resultados das entrevistas torna-se evidente, de certa forma, parte de como esse currículo é posto em prática. Com base nos dados obtidos nas entrevistas, é possível observar, apesar das imposições curriculares, que o que acontece na prática frequentemente vai além do que está prescrito.

Este aspecto pôde ser percebido por exemplo quando perguntado aos/as professores/as quais conteúdos e práticas eram desenvolvidos em sala de aula. A Professora E comentou que, apesar da limitação de conteúdos na Proposta Curricular de 2023, busca sempre oferecer algo a mais, alinhando sua prática à sua própria formação e experiências. Esse comportamento de adaptação reflete a forma como os/as professores/as tentam equilibrar as exigências da Proposta Curricular com as demandas do próprio entendimento do que é ensinar Arte e Música.

A Professora F descreveu o uso de recursos como o violão e conteúdos como apreciação musical. Ela destacou que, apesar de a Proposta Curricular de 2023 apresentar diretrizes para o ensino de música, ela acaba moldando esses conteúdos conforme sua formação e suas preferências, ampliando o alcance do currículo prescrito. Assim, a professora F articula a música de maneira que vai além do que está prescrito na Proposta Curricular. Ela seguia as diretrizes gerais ao trabalhar com instrumentos musicais e apreciação musical, mas personaliza sua abordagem ao incorporar o violão e adaptar a apreciação musical de acordo com sua própria formação.

A Professora C explicou: "O que dá para trabalhar com as crianças é escala, altura, parâmetros, movimento corporal, pulsação, silêncio e apresentar esse mundo de instrumentos". A sua fala destaca elementos que estão alinhados com a Proposta Curricular de 2023, especialmente no que diz respeito aos parâmetros musicais e ao movimento corporal. A Proposta enfatiza a importância de trabalhar a percepção musical, o desenvolvimento da coordenação motora, e a exploração de diferentes timbres e sons, aspectos presentes na fala da professora. No entanto, o documento não menciona de forma explícita termos como "escala" e "altura", embora o desenvolvimento da percepção auditiva, que envolve a compreensão desses conceitos, seja sugerido.

Quando questionada sobre a adequação da Proposta Curricular para abordar os conteúdos musicais, ela respondeu de forma direta que não considera satisfatória. Além disso, reitera sua discordância em ter que ministrar as outras linguagens do componente curricular, uma vez que não possui formação para isso. A Professora E também definiu como conteúdos abordados os parâmetros do som, o acompanhamento instrumental, o uso de instrumentos alternativos, a percussão corporal, a expressão corporal, a apreciação sonora e a prática do canto.

A Professora A destacou o trabalho com ritmo, altura, apreciação musical e interpretação de músicas. Ela também utilizava leitura de partituras não convencionais, como desenhos, e atividades criativas, como a "orquestra de papel", em que os alunos experimentam a música de maneira lúdica e prática, estimulando sua expressão artística de forma única. A utilização de leituras de partituras não convencionais, e as atividades criativas, apresentam uma abordagem lúdica e prática, ampliando o campo de exploração e favorecendo o desenvolvimento da criatividade e da expressão individual, aspectos que, apesar de não serem especificamente detalhados na Proposta, são coerentes com suas diretrizes de fomentar a criatividade e a autonomia dos alunos. A prática pedagógica descrita pela professora complementa e enriquece os conteúdos da Proposta Curricular.

A Professora E também descreveu o aprendizado de escalas, altura, parâmetros sonoros, e também no movimento corporal e na pulsação. Ela apresentava os instrumentos musicais e a bandinha, proporcionando aos alunos uma experiência de produção artística e de exploração sonora, de acordo com o que estava sendo trabalhado no momento. Importante observar que, as práticas descritas pela professora também estão em consonância com os objetivos da Proposta. Apesar de sua experiência, a professora expressa que a Proposta Curricular não a satisfaz plenamente, um desses motivos é já que sua formação é voltada para a música, ela não se sente confortável em abordar as quatro linguagens artísticas (música, teatro, artes visuais e dança), algo que considera limitador dentro da sua formação.

O Professor B, por outro lado, relatou que trabalha com os parâmetros do som, elementos da música e apreciação musical, mas também dedica atenção especial às notas musicais, à improvisação e à criação musical. Segundo ele, no ensino de ritmo, o foco está no improviso e na composição das crianças: "Eles colocam o que querem, batem onde querem, fazem o ritmo que entendem que cabe ali." Para o Professor B, esse tipo de atividade permite que os alunos se expressem livremente, criando suas próprias composições musicais.

O professor reconheceu que nem todos os conteúdos que trabalhava em sala de aula faziam parte da Proposta Curricular. Ele destacou que, na sua opinião, a Proposta Curricular não oferece o direcionamento necessário para esses aspectos específicos da música, como improvisação e composição, o que é possível a partir de uma leitura do documento. Como foi discutido no capítulo anterior, observou-se que esta não contempla esses aspectos, os quais são parte essencial da prática musical do professor, com base em sua formação e cultura profissional.

O Professor B destacou também que nem sempre segue à risca o que está no papel. Em sua fala, enfatizou que o improviso e a adaptação são fundamentais para o sucesso de suas aulas de música. No caso do Professor B, a flexibilidade do currículo é ressaltada, pois ele afirma que nem sempre segue o planejamento à risca, adaptando-se conforme o ritmo da turma e as respostas dos alunos. Isso destaca a importância do planejamento, mas também a necessidade de um espaço para a improvisação e adaptação durante a execução da aula. Essa flexibilidade é crucial para o sucesso do trabalho docente, pois permite que o currículo se transforme, conforme as demandas de sala de aula, em um currículo vivo e dinâmico.

Portanto, apesar de toda a problemática da BNCC e da Proposta Curricular retirarem o foco das práticas, tendo como ponto de partida as crianças, o professor conseguiu estabelecer suas práticas com base na própria criança, criando assim um currículo que emerge dela.

Quando o tema da semana é voltado para a cultura local, como no caso dos "catopes", a Professora F integrava a percussão e ritmos característicos da região, oferecendo uma experiência mais rica com "ritmos voltados para a cultura montesclarense, sempre vai sendo voltado para o tema que está sendo trabalhando na semana, mas sempre assim voltado dentro da Proposta". Embora os professores adaptem os documentos às suas práticas, a rigidez de algumas exigências da Proposta Curricular e a pressão para seguir determinados parâmetros podem ser vistas como limitadoras.

A Professora E, por exemplo, expressou uma crítica à forma como a Proposta Curricular restringe a atuação docente em certos aspectos, especialmente em relação à obrigatoriedade de ministrar aulas de diversas linguagens artísticas, mesmo sem a formação adequada para isso. Ela também menciona que, em sua experiência, a música, muitas vezes, é tratada como uma área secundária dentro do currículo, com atividades relacionadas ao campo sendo reduzidas e limitadas.

Em suma, os/as professores/as entrevistados/as mencionaram o trabalho com diversos conteúdos musicais que, em sua maioria, estão presentes na Proposta Curricular de 2023, mas com algumas variações nas abordagens e ênfases. Os temas centrais abordados incluem ritmo, altura, escalas, parâmetros sonoros, movimento corporal, pulsação e apreciação musical. Há uma evidente semelhança entre as práticas de alguns professores, como a ênfase no uso de instrumentos musicais e a exploração sonora (violão, bandinha, instrumentos em geral), além da valorização de atividades lúdicas e criativas, como a interpretação musical e a experimentação prática. Apesar das variações nas metodologias e recursos utilizados, os conteúdos discutidos pelos/as professores/as apresentam uma coerência geral, embora cada um imprima sua própria interpretação e criatividade ao currículo prescrito.

Ainda, embora a Proposta Curricular de 2023 tenha suas limitações, ela não impede que os professores ajustem suas práticas conforme as necessidades dos alunos e o contexto de sala de aula. A flexibilidade dos/as professores/as é visível nas abordagens criativas adotadas para ensinar música, como o uso de percussão corporal, movimentos, improvisação e a incorporação de temas regionais, como os catopês, que são trabalhados com as crianças. Esses elementos, muitas vezes, não estão diretamente contemplados nos documentos curriculares, mas fazem parte da adaptação do currículo às necessidades dos alunos e à formação do professor.

Em todos os casos, existia uma adaptação das diretrizes da Proposta Curricular, seja por meio da escolha de repertórios ou pela inclusão de recursos que não estão explicitamente mencionados nos documentos curriculares. Ainda, é importante destacar que, apesar das orientações insuficientes sobre música tanto na BNCC quanto na Proposta Curricular, os professores, por serem licenciados em música, mobilizam seus conhecimentos para proporcionar experiências musicais ricas e diversificadas às crianças.

Quando questionados sobre suas práticas pedagógicas, os/as professores/as destacaram a importância de estratégias lúdicas e interativas para o desenvolvimento musical das crianças na Educação Infantil. O Professor B, por exemplo, enfatizou que a brincadeira é o eixo central de sua prática. Ele utilizava atividades que envolviam o cantar, tocar instrumentos e explorar sons de objetos, do cotidiano, como papel, mesa, folha e até o próprio corpo. A percussão corporal, segundo ele, era uma das preferidas das crianças. Além disso, o professor trabalhava com coreografias, que são muito apreciadas pelos alunos, e brincadeiras musicais, como “morto e vivo”, em que sons graves e agudos sinalizam momentos de pausa e movimento. Ele

também promovia atividades que estimulam a percepção do ritmo e da dinâmica, com as crianças acompanhando a velocidade da música com seus movimentos. Conforme pode ser lido a seguir:

> As práticas eu desenvolvo cantar musical, tocar, na escola tem bandinha então eles tocam instrumentos, tiram sons de várias coisas tipo papel, mesa, folha, corpo, percussão corporal eles fazem muito, na música também tem as coreografias que eles gostam muito, eles gostam de fazer [...] eu faço muito brincadeiras musicais, morto e vivo musical, som grave morte, som agudo vivo, eles brincam assim, brincadeiras de movimento e pausa, a pausa é ficar parado, o movimento movimentar, é dinâmica, brincadeiras, que se eu tocar rápido eles andam mais rápido se eu tocar devagar eles batem mais devagar, acompanhando o andamento pra eles sentirem o que é rápido e devagar.

As práticas desenvolvidas pelo professor estão alinhadas aos eixos da Educação Infantil e à integração dos elementos constitutivos da música. No entanto, é importante chamar atenção que as experiências musicais proporcionadas por essas brincadeiras podem fragmentar o aprendizado musical.

A Professora A, por sua vez, tem uma abordagem que mistura a musicalidade com o aprendizado dos sons dos instrumentos. Ela utilizava jogos e atividades em que as crianças imitavam sons com as mãos ou com instrumentos, além de trabalhar com as famílias dos instrumentos musicais. A apreciação musical também foi um aspecto importante de sua prática; ela pedia para que as crianças escutassem atentamente a música, entendessem a mensagem transmitida e absorvessem as letras. Durante as atividades de regência, a professora utiliza gestos simples, como a mão fechada para que cantem e a mão aberta para que as crianças repitam os movimentos, facilitando o entendimento da musicalidade e a participação ativa. Ela relatou: “vai ter o ritmo e o andamento da música, a gente vai fazer letras, com as nossas mãos, eu trabalho também a questão do som de cada instrumento, esse instrumento pertence a qual família? As músicas que são relacionadas a apreciação eu sempre coloco pra eles, peço pra baixarem a cabecinha, ouvir a música”.

A Professora C compartilhou sua experiência com atividades de percepção musical e corporal. Ela também utilizava a brincadeira de “morto e vivo” para trabalhar altura e silêncio, focando na compreensão das pausas e do movimento. Em suas aulas, ela apresentava os instrumentos musicais e ensinava seus nomes e formas de execução, além de envolver as crianças em uma “rodinha de instrumentos”. Uma de suas principais estratégias é o trabalho com pulsação, que ela compara ao batimento do coração, utilizando sons onomatopeicos e a

percussão corporal. A professora, embora reconheça que alguns alunos podem não gostar de certos ritmos ou músicas folclóricas, acredita que o ritmo é essencial para o aprendizado musical, ajudando as crianças a compreenderem o que é a música, mesmo sem saberem sua ordem.

Conforme relatou a Professora C: “tem gente que não gosta mesmo de músicas folclóricas. eu acho muito eficiente, é do universo infantil” e complementou “pra eles é barulho, e a gente vai conscientizar o que é a música,”, essa afirmação demonstra que, partindo do universo cultural e das percepções iniciais das crianças, é possível construir um entendimento mais elaborado e significativo sobre a música. O que inicialmente pode parecer apenas ruído é transformado, por meio da escuta orientada, da prática e da reflexão, em uma experiência musical consciente.

Apesar das diversas oportunidades que a Arte, e especialmente a Música, oferecem ao desenvolvimento das crianças, a professora F relatou uma situação que reflete a resistência e os desafios enfrentados em relação ao ensino da música nas escolas. Em uma reunião da Secretaria, a professora percebeu uma visão retrógrada sobre o ensino de Artes, que, segundo ela, ainda não é visto como um componente curricular obrigatório, especialmente no que diz respeito à música. Ela destacou:

> Eu fico pensando assim, como que o ensino de artes não é obrigatório se a gente faz essa falta? o professor por mais que ele seja multidisciplinar, esse campo da música, não é qualquer um que vai, por exemplo a pessoa que é formada em artes visuais ela nunca vai conseguir ser totalmente, conseguir desenvolver uma prática pedagógica musical, igual o profissional que é da música, não tô desvalorizando meus colegas sabe mas por exemplo eu consigo fazer uma dobradura mas se eu fosse da artes visuais eu conseguiria levar um violão pra lá e tocar? sendo que eu não tenho a habilidade? então eu acho assim foi falado muito sobre o ensino obrigatório da música nas escolas mas ele não é uma realidade e a gente até hoje é tratado como se não fosse necessário, uma aula só pra divertir.

Na percepção da professora F, a música não deveria ser tratada como algo secundário ou apenas um momento de diversão nas escolas. Ela considerou que, embora o professor possa ser multidisciplinar, a música é um campo de conhecimento específico e exige uma formação profissional própria para ser ensinado adequadamente. Isso demonstra a importância de um olhar especializado e capacitado para o ensino musical. A professora também relatou o preconceito ainda presente em muitas escolas, em que a música é vista apenas como uma atividade de lazer, sem considerar o seu valor pedagógico. Conforme pode ser lido a seguir:

> Eu acho que tem muita gente que ainda tem aquele pensamento antigo que o menino tem que ficar sentado , enfileirados, na escola em que eu trabalho graças a deus as salas são amplas então se eu quiser pegar todas as mesas tirar fazer uma rodinha eu consigo mas às vezes tem algumas que nem espaço tem, a infraestrutura faz toda diferença. e existe o preconceito da aula de música ser pra brincar mas na verdade a criança está aprendendo brincando.

Assim, na visão da Professora F, ao trabalhar com música, as crianças podem aprender de maneira prazerosa, cantando, dançando e se expressando de forma criativa, sem perder o foco no conteúdo. Essa abordagem, que envolve a aprendizagem por meio da brincadeira, é essencial na Educação Infantil, conforme os seus eixos estruturantes. No entanto, ainda existem educadores e gestores que mantêm a visão antiquada de que as crianças devem ficar sentadas e enfileiradas, sem espaço para a liberdade e a expressão corporal.

Ainda, a Professora F também destacou a questão da infraestrutura nas escolas, que pode ser um obstáculo para a realização de práticas pedagógicas mais dinâmicas e que envolvem a música de maneira mais ativa. Ela reconheceu que em sua escola, devido à disponibilidade de espaços amplos, ela pode transformar o ambiente de sala de aula, fazendo rodinhas e proporcionando atividades mais interativas. No entanto, muitas escolas ainda enfrentam limitações de espaço que dificultam esse tipo de prática.

Quando os gestores reconhecem o valor da música e abrem caminho para que os/as professores/as possam explorar essa linguagem de forma criativa e constante, ela pode, de fato, ocupar um lugar de relevância no currículo escolar. Conforme relatou a Professora E: “na escola em que eu trabalho eles gostam muito da parte de música, a diretora tem uma abertura muito grande, a supervisora também, Ela comenta que a escola oferece "abertura muito grande" por parte da diretora e da supervisora, o que demonstra um apoio institucional para o ensino da música.

No que tange aos recursos utilizados pelos/as professores/as para a execução das aulas de música na Educação Infantil são variados e frequentemente incluíam materiais tanto disponibilizados pela escola quanto trazidos pelos próprios/as educadores/as. O professor B destacou que faz uso de uma diversidade de instrumentos musicais, como ukulele, pandeiros, coquinhos, chocalhos, maracas e xilofones, mencionando que "utilizo a bandinha musical que a escola cede [...] uns 20 instrumentos". Além disso, ele também recorre a materiais alternativos, como papel e lápis, e aproveita espaços específicos da escola, como a biblioteca e a sala de televisão, adaptando o ambiente de acordo com as necessidades das aulas. A

utilização de tecnologia, como internet e caixas de som, também é frequente para proporcionar experiências auditivas enriquecedoras, demonstrando a criatividade e flexibilidade do professor na abordagem musical.

Os/as professores/as relataram de forma enfática o impacto significativo que a música exerce nas aulas quando ocupa um papel central. O professor B destacou que o comprometimento e a satisfação dos alunos são perceptivelmente maiores quando a música é o eixo principal das atividades. Ele afirmou: "é notório o envolvimento, a participação, o interesse deles [...] quando envolve música, pular, cantar, dançar, a atenção deles é totalmente diferente". Além disso, o professor observou que os alunos demonstram grande expectativa em relação às aulas musicais, chegando a cobrar a realização dessas atividades quando não ocorrem, como relatou: "eles me cobram, uai tio nós não vamos cantar hoje não [...] você esqueceu de cantar hoje".

Esse impacto positivo é contrastado pela experiência da Professora A, que, ao buscar trabalhar mais intensamente com sua área de formação, foi orientada a contemplar todas as áreas artísticas, em conformidade com a Proposta Curricular. Ela relatou: "elas falaram que não, que eu tenho que trabalhar todas as áreas [...] mas é claro que eu posso dar ênfase pro lado meu de formação". Embora reconheça a importância dessa abordagem abrangente para o desenvolvimento das crianças, a professora também pontuou que a especialização em áreas específicas, como a música, poderia proporcionar ganhos ainda maiores: "se tivesse por cada área, o profissional, eu acho que o ganho seria melhor".

Essa busca por equilíbrio entre os campos de conhecimento também foi abordada pela professora A, que destacou os esforços para manter uma proporção justa entre as atividades de música e artes visuais: "a diretora disse que queria que eu trabalhasse uma de visual e uma de música". Ela relatou que, apesar do maior esforço demandado pelas artes visuais, consegue equilibrar as práticas, atendendo às expectativas tanto da direção quanto dos alunos, que já reconhecem esse padrão: "eles já sabem e perguntam: 'ooo tia, já teve duas atividades assim, a próxima será de música?'".

A fala da professora E relatou outra perspectiva sobre a relação entre as demandas institucionais e a prática docente. Com menos experiência na Educação Infantil antes da implementação da BNCC, ela reconheceu não ter uma base de comparação com modelos anteriores, mas destacou sua abordagem focada no bem-estar dos alunos: "minha meta é que os alunos sejam felizes". Apesar das limitações impostas pelas orientações curriculares, ela

mencionou sua capacidade de ir além do mínimo exigido: "eu consigo transpor isso, é por pouco tempo". Essa postura reflete um compromisso em maximizar as experiências dos alunos enquanto permanece na modalidade.

Assim, é possível observar que o ensino de música estabelecido mediante a BNCC e a Proposta Curricular tem influência direta no trabalho docente dos/as professores/as não só em seus planejamentos, mas também nos conteúdos e práticas musicais. É possível indagar se, ao organizarem a música em torno de elementos como parâmetros do som e acompanhamento, os documentos norteadores determinam o ensino de música pelos professores. Pois estes/as, apesar de estabelecerem o ensino de música para além desses elementos, não evidenciaram plenamente o entendimento da música enquanto, por exemplo, prática social humana capaz de envolver dimensões culturais e expressivas. Esse fator também demonstra a necessidade de se compreender a música enquanto linguagem, pois atualmente é dessa forma que a música é reconhecida na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES

A gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixa cativar….

Saint-Exupéry, Antoine de (2012, p. 15)

Esta pesquisa teve como foco as políticas públicas educacionais, com destaque para as políticas curriculares voltadas ao ensino de música na Educação Infantil, analisadas a partir de dois documentos norteadores: a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Montes Claros-MG. Ao longo do estudo, buscou-se compreender o processo de interpretação e tradução da política curricular, tendo em vista a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992, 1994). Dessa forma, investigou-se como os documentos norteadores abordam a presença da música na Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil. Também foram exploradas as concepções, o planejamento e a práxis dos/as professores/as com formação em música que, em 2023, atuavam como especialistas em Arte nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros-MG, sobre esses documentos.

Para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa que resultou nesta dissertação, o referencial teórico abordou, inicialmente, os conceitos sobre política pública educacional, política curricular e currículo, os quais foram essenciais para compreender os processos que envolvem a interpretação e a tradução das políticas no contexto educacional. Também foi apresentado o referencial teórico-metodológico adotado para interpretar os processos de desenvolvimento das políticas educacionais e curriculares, fundamentado na Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992, 1994). Nesta pesquisa, foram utilizados os três contextos principais propostos por essa abordagem: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

O referencial teórico contemplou ainda discussões sobre a Educação Infantil. Assim, foram abordados aspectos relacionados ao direito à educação na infância e como as políticas públicas educacionais impulsionaram o desenvolvimento de políticas curriculares específicas para essa etapa, ficando evidente que o desenvolvimento de políticas curriculares para a primeira infância seguiu trajetórias distintas das demais políticas curriculares no país, ainda que mantivessem conexões entre si.

Foi discutida a trajetória do ensino de música nas políticas curriculares e nos currículos da educação brasileira. Essa abordagem histórica possibilitou uma compreensão abrangente dos sentidos, rupturas e retrocessos relacionados a essa linguagem, evidenciando lacunas e desafios nas políticas educacionais vigentes, além de oferecer uma análise crítica sobre o que foi excluído e o que permaneceu como válido para o ensino de música na BNCC. Ficou claro que, apesar da inserção da música nas políticas públicas, sua presença efetiva nas escolas depende também do fortalecimento da área no desenvolvimento de um pensamento curricular pensado especificamente para a Educação Básica. Sendo necessário assim, uma legitimação curricular para garantir a presença eficaz da música no currículo escolar.

Apesar de todas as limitações e problemáticas evidenciadas ao longo deste trabalho em relação à BNCC, é importante reconhecer que, pela primeira vez, a música se faz presente em um documento norteador obrigatório dos currículos. Esse fato instiga a reflexão sobre o ensino de música na Educação Básica, trazendo uma perspectiva de conhecimento musical tanto para a Educação Infantil quanto para as demais etapas da escolarização. Dessa forma, a BNCC impulsiona a área da Educação Musical a repensar o currículo, questionando não apenas qual ensino de música queremos, mas também por que o queremos.

Tendo em vista o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992, 1994), conforme mencionado anteriormente, foram utilizados os três contextos principais propostos por essa abordagem: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. No contexto de influência, abordou-se o processo de concepção e elaboração da Base, evidenciando as disputas que ocorreram ao decorrer do seu desenvolvimento. Nesse contexto, ficou evidente que a BNCC foi marcada por intensas disputas neste processo, tanto nas instâncias internas quanto externas ao governo. Essas disputas revelaram a influência de diferentes interesses e perspectivas, destacando um cenário em que a BNCC foi concebida não apenas como um documento pedagógico, mas também como um instrumento vinculado à lógica de políticas neoliberais.

Além disso, evidenciou-se que a BNCC reflete desafios estruturais da educação pública brasileira, incluindo a desigualdade nas condições de ensino e aprendizagem enfrentadas por professores e alunos em diversas regiões do país. A partir desta perspectiva, buscou-se analisar a BNCC de forma crítica, expondo as tensões e limitações que permeiam sua formulação e homologação, bem como o que está posto no documento. Ainda no contexto de influência, abordaram-se as disputas relacionadas à presença da Educação Infantil na Base,

assim como da Música. Ficou evidente que tanto a comunidade da Educação Infantil quanto a da Música se posicionaram em relação à homologação de uma base nacional curricular, contudo, as contribuições dessas duas áreas não foram efetivamente incorporadas ao documento.

No contexto da produção de texto, foi feita a análise do documento da BNCC, abordando o que está posto para o ensino de música na Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil. Para cumprir o proposto, foi realizada, primeiramente, a análise da BNCC para a Educação Infantil, a qual revelou que, embora esteja articulada aos princípios das DCNEIs, foca na operacionalização da estrutura curricular desta etapa, principalmente na definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Isso desloca a centralidade do planejamento da criança para os conteúdos a serem ensinados, impondo uma organização pedagógica centrada nos objetivos e não nas necessidades e individualidades das crianças. As rotinas e atividades passaram a ser orientadas pela lista de objetivos, afastando-se dos direitos fundamentais da infância, como o convívio, a interação e o direito à brincadeira.

Em relação à presença da música na BNCC nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi realizada uma análise dessas três etapas, com o objetivo de oferecer uma visão integrada sobre a presença da música ao longo das diferentes etapas da Educação Básica. Ressaltou-se que foram elaboradas três versões da BNCC, sendo que a terceira, homologada, representou rupturas e retrocessos significativos para a área da Música. As rupturas no ensino de música, evidenciadas ao longo da trajetória da Educação Básica, podem estar diretamente ligadas ao enfraquecimento das disposições curriculares presentes na BNCC. Apesar das contribuições da área epistemológica da Música durante a elaboração do documento, as orientações curriculares permaneceram fragilizadas, sem estabelecer um direcionamento consistente para o seu ensino, além de distanciar-se do entendimento da música enquanto linguagem. Esse cenário reforça a visão do componente curricular Arte como uma única disciplina, com orientações pouco específicas para cada linguagem artística, incluindo a música.

Após a discussão sobre como a música é contemplada em todo documento, a análise foi aprofundada na linguagem da música na Educação Infantil, que constitui a etapa central deste trabalho. A partir principalmente da análise do campo de experiência “Traços, Sons, Cores e Formas”, foi possível identificar várias limitações, tanto na descrição do próprio campo de experiência, quanto nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos

pela BNCC. Os objetivos apresentam uma abordagem fragmentada e excessivamente direcionada às ações docentes, o que restringe as experiências musicais das crianças e falha em promover práticas integradas e significativas.

Além disso, as análises da BNCC para a Educação Infantil, evidenciaram a falta de uma progressão clara no ensino da música e a ausência de uma estrutura lógica para refletir sobre a música na infância, estabelecidas a partir de inconsistências conceituais, redundâncias, bem como numa falta de articulação com a área epistemológica da Música. Termos vagos e repetitivos parecem acompanhar toda a lógica de desenvolvimento do documento, o que compromete a clareza pedagógica, enfraquecendo a potencialidade criativa e expressiva das crianças. A ênfase excessiva nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desconsidera o protagonismo infantil, sugerindo um modelo no qual as crianças são tratadas como receptoras passivas, enquanto o professor assume um papel central, o que contraria os princípios das DCNEIs.

Assim, o desenvolvimento de um ensino de música consistente revela-se desafiador, considerando a influência que um documento como a BNCC estabelece no cotidiano das escolas, uma vez que as orientações apresentadas são insuficientes e não atendem às demandas pedagógicas da área. Tal cenário perpetua retrocessos e compromete o estabelecimento da música enquanto linguagem, bem como em experiências significativas para as crianças. Contudo, conforme mencionado anteriormente, a existência de uma base comum obrigatória para os currículos instiga a área a refletir sobre o currículo da Educação Básica. Esse movimento, apesar de todas as limitações da BNCC, pode ser visto como um aspecto positivo, pois impulsiona debates sobre o ensino de música na Educação Básica, além de reforçar a necessidade de construção de um pensamento curricular.

Ainda, a visão apresentada pela Base trata as crianças como receptoras passivas de conhecimento, sem reconhecê-las como produtoras de cultura. Essa análise destacou a urgência de uma integração entre o discurso científico e os professores, gestores e famílias para discutir e elaborar propostas curriculares alinhadas à Base, além da necessidade de que os professores estejam atentos aos conceitos nela propostos, embora nem sempre bem explicados. Assim, apesar das críticas e limitações da Base, ela representa uma oportunidade para integrar a comunidade educativa na compreensão e adaptação das diretrizes, atendendo às necessidades das crianças e às diversidades dos contextos educacionais.

Já no contexto da prática, analisou-se, em um primeiro momento, a interpretação da BNCC realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, considerando a elaboração do documento intitulado “Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Montes Claros-MG”. Esse documento foi considerado na pesquisa como currículo prescrito, e, assim, analisou-se o que está posto para a música na Proposta Curricular.

A partir da análise do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, ficou evidente que, assim como na BNCC, a Proposta Curricular também enfrenta problemas conceituais, pedagógicos e educacionais, não mobilizando conhecimentos musicais significativos. Embora inclua elementos como cantigas, brincadeiras e gêneros musicais, essa abordagem é superficial e desconectada das necessidades de desenvolvimento infantil, além de falhar em valorizar de forma significativa a diversidade cultural local. A estrutura dos objetivos, centrada em práticas espontâneas e fragmentadas, carece de progressão pedagógica, resultando em objetivos repetitivos e pouco desafiadores, que não promovem avanços na compreensão da música enquanto linguagem.

A análise dos objetivos evidenciou ainda uma ênfase excessiva em ações como acompanhamento de músicas, categorização e reconhecimento de sons, enquanto conceitos fundamentais como criação, composição e interpretação musical são pouco explorados. A falta de especificidade e direcionamento gera uma falsa impressão de promoção de conhecimentos musicais, enquanto ignora a música como linguagem e prática estruturada. Essa lacuna reflete uma desconexão desde a construção da política e o saber musical, indicando a ausência de diálogo com especialistas da área e com professores.

Ainda no contexto da prática, observou-se, por meio de entrevistas com os/as professores/as com formação em música que atuavam nos CEMEIs de Montes Claros-MG no ano de 2023, as suas concepções sobre os documentos norteadores do ensino de música na Educação Infantil, bem como esses documentos orientavam o seu trabalho docente. Os professores, de modo geral, tiveram uma percepção positiva da BNCC, reconhecendo-a como um documento relevante para orientar seus planejamentos, embora nem sempre a utilizem diretamente.

No que se refere à música, os/as docentes identificaram sua presença principalmente nos campos de experiência "Traços, Sons, Cores e Formas" e "Corpo, Gesto e Movimento". Apesar de considerarem interessantes os objetivos e aprendizagens relacionados à música,

apontaram que esses poderiam ser mais detalhados e específicos, com diretrizes menos vagas para facilitar sua aplicação prática. Contudo, os professores também destacaram aspectos críticos, como a integração pouco estruturada da música e a abordagem superficial nos campos de experiência, dificultando a clareza pedagógica.

No que diz respeito à concepção dos professores sobre a Proposta Curricular, ficou evidente que o maior contato com esse documento permitiu reflexões mais críticas sobre seu conteúdo e sobre a linguagem da música, em contraste com a compreensão mais geral que possuem da BNCC. Assim, emergiram preocupações relacionadas à rigidez na execução dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que limita a autonomia docente e transforma o planejamento pedagógico em um processo técnico, reduzindo a criatividade e o protagonismo dos professores na adaptação do ensino às necessidades das crianças e ao contexto escolar.

Também foram apontadas lacunas na progressão musical entre os objetivos, comprometendo uma abordagem pedagógica estruturada e consistente. Além disso, a integração das linguagens artísticas foi percebida como insuficiente, reforçando a percepção de que a música carece de um espaço devidamente valorizado e fundamentado dentro do currículo.

Por fim, analisou-se de que maneira os documentos norteadores influenciam o planejamento e a práxis pedagógica dos professores, buscando compreender sua relevância e impacto na organização do trabalho docente. Ficou claro que um dos maiores impactos desses documentos no trabalho dos/as professores/as ocorre durante o processo de planejamento. Os/as educadores/as são orientados a seguir rigidamente uma estrutura imposta pela Secretaria de Educação, o que limita a flexibilidade e direciona consideravelmente a maneira como o currículo pode ser modelado pelos professores.

No que tange às práxis pedagógicas, os/as professores/as demonstram adaptar suas práticas às exigências da Proposta Curricular de 2023, mantendo a criatividade e a essência de sua formação. A flexibilidade, refletida em abordagens como improvisação, percussão corporal e integração com a cultura local, torna o currículo mais dinâmico e significativo. No entanto, embora as práticas pedagógicas estejam alinhadas aos eixos da Educação Infantil, elas também focam em elementos rudimentares da música, indicando que o que o que aponta para a necessidade de uma abordagem mais integrada da música, entendendo-a também como linguagem.

É importante refletir também sobre como a utilização do Ciclo de Políticas conduz a uma análise holística das políticas públicas. Assim, foi possível evidenciar como os três contextos se interligam e influenciam uns aos outros. No contexto da prática, ficou claro como as discussões estabelecidas no contexto de influência aparecem, por exemplo, a padronização e fiscalização do trabalho docente. Além disso, também foi possível perceber como a BNCC não é vista apenas como uma base, mas acaba se transformando exclusivamente no próprio currículo.

Ainda, é necessário destacar a importância do trabalho docente. Apesar das críticas estabelecidas, especialmente no capítulo final desta dissertação, a intenção não é questionar a atuação dos professores, mas sim lançar luz e promover reflexões sobre a prática docente. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que os professores são os principais responsáveis por colocar o currículo em ação e que, dentro das condições em que atuam, desempenham essa função de maneira extremamente competente. Não se trata de culpabilizar o trabalho docente, mas de fomentar discussões que possibilitem a criação de melhores condições para a efetivação do currículo na prática.

Portanto, a partir desta pesquisa, recomenda-se a realização de estudos que aprofundem as implicações da BNCC no contexto da prática, tanto na elaboração de propostas curriculares, quanto no chão das escolas. É notável como as disposições acerca do ensino de música têm influência na construção desses documentos, bem como na prática dos/as professores/as. Assim, as pesquisas futuras podem contribuir para identificar possíveis lacunas entre as políticas curriculares, o currículo prescrito e o currículo em ação, revelando desafios e oportunidades para a consolidação de um pensamento curricular específico para a Educação Básica. O enfraquecimento da música na BNCC indica ainda, urgentemente, um empoderamento da música no contexto escolar.

Dessa forma, a pesquisa cumpriu com os objetivos propostos e contribui tanto para a área da Educação quanto para a Música, ao avançar nas discussões acerca do currículo na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil. Contudo, apesar dos avanços alcançados, este estudo enfrentou algumas limitações, como a literatura sobre música no contexto do currículo da Educação Básica. Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da Educação mostrou-se de extrema importância, pois sustentou os aspectos relacionados à música. Essas restrições, embora não invalidem os resultados, apontam para a

necessidade de maior articulação entre a área da Educação, do Currículo e da Educação Musical.

Assim, encerra-se a pesquisa que resultou nesta dissertação reiterando que, a inserção da música nas políticas públicas educacionais e curriculares, por si só, não garante sua presença efetiva no espaço escolar. É necessário o fortalecimento enquanto área epistemológica e disciplinar, a fim de desenvolver também um pensamento curricular direcionado à Educação Básica. Além da legitimação epistemológica, metodológica e formativa, é imprescindível também uma legitimação curricular, caso realmente desejemos a música de maneira eficaz nas escolas. Esse caminho é crucial para consolidar o ensino de música na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; TUTTMAN, Malvina . Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. Em Aberto, v. 33, n. 107, 2020. Disponível em:https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/4556/3776/. Acesso em: 14 abril. 2023.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019. Disponível em: Vista do BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias (emnuvens.com.br). Acesso em: 15 jun. 2023.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. Currículo sem fronteiras, v. 18, n. 3, p. 722-738, 2018. Disponível em: aguiar.pdf (curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 14 out. 2023.

AIKAWA, Monica Silva; TERÁN, Augusto Fachín; COSTA, Lucinete Gadelha da. A educação em ciências nos documentos norteadores da educação infantil, Manaus, Brasil. Revista Amazônica de Ensino de Ciências, 2015. Disponível em: A educação em ciências nos documentos norteadores da educação infantil, Manaus, Brasil.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

ARNHOLD, Débora Tais; MARTINS, Rosemari Lorenz. A Base Nacional Comum Curricular como Política Pública de Equidade: Discussões e Perspectivas. Formação de Professores em Revista-Faccat, v. 2, n. 1, p. 118-127, 2021. Disponível em: http://seer.faccat.br/index.php/formacao/article/view/2184/1347. Acesso em: 17 mar. 2023.

ARROYO, Miguel G. Heloisa. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/. Acesso em: 10 abr. 2023.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, AFB; DA SILVA, TT (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2002.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

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

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

BALL, Stephen John.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies,

London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. Debates em educação, v. 8, n. 16, p. 11-11, 2016. O QUE É BÁSICO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL? | Debates em Educação

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARTT, Roseane Mendes. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. 2016. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/226.%20a%20inf%C2ncia%20a%20partir%20de%20um%20olhar%20s%D3cio-hist%D3rico.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

BOBBIO, Norberto et al. Dicionário de Política. vol. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. 674, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 7 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. [Versão homologada]. Brasília: MEC, dez. de 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base.Brasília,MEC/CONSED/UNDIME,2017a.Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. 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. Departamento de Imprensa Nacional. Coleção das Leis de 1961 – v. V Atos do Poder Legislativo: leis de julho a setembro. Brasília, 1961a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/leisocerizadas%5CLeis1961v5.pdf>. Acesso em 28 fev 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961b. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=102346

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf.

BRASIL. Presidência da República. 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. Brasília, 2008.

BRITO, André Luis Corrêa. O mapa do ensino de música nas Secretarias Municipais de Educação da microrregião de Blumenau, 2014, s/p.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil-Quais as possibilidades?. Retratos da Escola, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/585/659. Acesso em: 16 set. 2023.

CAMPOS, Roselane de Fatima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. Retratos da escola, v. 13, n. 25, p. 170-185, 2019. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores | Retratos da Escola

CARMO, Raiana Maciel do Carmo; MATOS, Tatiane Rocha. Políticas curriculares e currículo na Educação Musical: um mapeamento das publicações sobre a BNCC e o ensino de música na Educação Básica. Revista da Abem,[s. l.],v. 32, n.1,e32110, 2024. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1294. Acesso em: 14 abr. 2024.

CARMO, Raiana Alves Maciel Leal do. et al., O ensino de artes nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Montes Claros - MG: um levantamento acerca da presença/ausência do educador musical, 2018. Disponível em Acesso em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v3/papers/2934/public/2934-10991-1-PB.pdf29 de maio de 2020. Acesso em 16/09/2022.

CARMO, Raiana Alves Maciel Leal et al. Concepções e práticas pedagógicas de professores de artes, com formação em música, que atuam nas escolas da rede municipal de ensino de Montes Claros-MG. Revista Ciranda, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/download/272/305. Acesso em: 15 jun. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. Educação, v. 38, n. 3, p. 466-476, 2015. Disponível em; http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v38n3/1981-2582-reveduc-38-03-00466.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Docência na educação infantil: das políticas curriculares às práticas pedagógicas. Cadernos CEDES, v. 43, n. 119, p. 1-4, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w6sHhwLNrmVn7rS6d756t7n/?lang=pt. Acesso em: 18 ago. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. O currículo da creche em livros didáticos para docentes: da epistemologia do infantil à regulação da docência. Cadernos CEDES, v. 43, p. 5-16, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ymHkYvWW853LXQxYCsKZWSw/. Acesso em: 15 dez.

2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. TEXTURA-Revista de Educação e Letras, v. 18, n. 36, 2016. Disponível em: http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/viewFile/1949/1458. Acesso em: 23 nov. 2023.

COSTA, Maria Angélica de Toledo Calderano da. As relações entre as aulas de música e o desenvolvimento comunicativo infantil: reflexões a partir da Base Nacional Comum Curricular. In: XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 25, 2021. Anais [...]. Disponivel em: https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/900/655. . Acesso em: 15 mar 2023.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; JUNIOR, Paulo Sergio Rodrigues Sampaio;

WENGRAT, Dálety Cantini. A historicidade e as políticas públicas voltadas para uma Educação Infantil lúdica The historicity and public policies for a playful early Childhood Education. Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 1, p. 5652-5659, 2022. Disponivel em: https://scholar.archive.org/work/3yz6z76w45e7tfry4ivaamlh5a/access/wayback/https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/download/43055/pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

CHERVEL, A. (1990). A História das Disciplinas Escolares como Gênero Literário . Lisboa: Dom Quixote.

DEL-BEN, Luciana Marta. ; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. In: Fabiany de Cássia Tavares Silva; Constantina Xavier Filha. (Org.). Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular. 01ed. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2019, v. 01, p. 189-210. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/335797841_Musica_e_Educacao_Basica_sentidos_em_disputa. Acesso em: 10 jan. 2023.

DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. Editora Contexto, 2015.

DE SOUZA, Agda Monteiro. Educação Ambiental nos documentos norteadores da educação infantil em Manaus (AM). Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 16, n. 3, p. 316-329, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/download/10808/8556. Acesso em: 20 set. 2023.

FARIA FILHO, L. M. Educação, escola e cidade: Elementos para uma história da educação brasileira. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. 2015. Disponivel em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135352/000987199.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista; RASPANTE, Ana Luisa; DE SOUSA, Angélica Camila. Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil. RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, v. 3, n. 5, p. e351464-e351464, 2022. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/download/1464/1123. Acesso em: 12 jun. 2023.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. OPUS, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016. ISSN 15177017. Disponível em: <https://anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414>. Acesso em: 11 maio 2023. doi:http://dx.doi.org/10.20504/opus2016b2220.

FOCHI, Paulo Sergio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas/Child, curriculum and fields of experience: reflective notes. 2021. Disponível em: Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas / Child, curriculum and fields of experience: reflective notes | Fochi | CONJECTURA: filosofia e educação (ucs.br). Acesso em 15 jun. 2023.

FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. BNCC e Educação Musical: muito barulho por nada?. Revista MEB. v. 10, n. 12, 2021. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/236. Acesso em: 18 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos et al. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. Educação & Sociedade (Impresso) , v. 40, p. 1-21, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/. Acesso em 10 fev. 2024.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. HORIZONTES (EDUSF) , v. 36, p. 16-30, 2018. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/324905499. Acesso em: 05 jun. 2023.

GOODSON, I. F. Currículo: Teoria e História. Traducao Attílio Brunetta. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes, 1995

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de empresas, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jul. 2023.

GOMES, Carolina Chaves. O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6580/1/arquivototal.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. Revista textos do Brasil. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em:

https://www.academia.edu/download/53398434/Texto_de_apoio_-_MDEI.pdf. Acesso em: 14 de mar. 2024.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/download/39727936/POR_UMA_POLITICA_DE_FORMACAO_DO_PROFISSIONAL_DA_EDUCACAO_INFANTIL.pdf#page=14. Acesso em: 17 abr. 2024.

KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. Paz e Terra, 1992.

LIMA, Paulo Gomes; PRZYLEPA, Mariclei. Contexto de influências das políticas curriculares no Brasil a partir do processo de redemocratização. Revista e-Curriculum, v. 13, n. 3, p. 418-451, 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/766/76642173004.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.

LIMA, Wemerson Geisler de. Jogos sérios como estratégia de apoio ao ensino e aprendizagem de música: aplicação do jogo Musicália na educação infantil. 2023. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciência da Computação)- Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023. Disponível em repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/16894/9/DISSERTAÇÃO. Acesso em: 05 jan. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. in Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, v. 1, p. 249-283, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; DE ABREU, Rozana Gomes (Ed.). Discursos nas políticas de currículo. FAPERJ, 2011. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/3.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. Revista Brasileira de educação, p. 109-118, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/. Acesso em: 28 nov. 2023.

LOUREIRO, Alícia M. Almeida. O Ensino Da Música Na Escola Fundamental: Um Estudo Exploratório. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Minas Gerais. disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. Revista Brasileira de educação, p. 109-118, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/. Acesso em: 02 set. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, v. 27, p. 47-69, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?lang=pt&format=html. Acesso em:18 mar. 2024.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 31-36. Disponível em:https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf. . Acesso em: 25 out. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. Educação & Sociedade, v. 36, p. 891-908, 2015. scielo.br/j/es/a/MxBmvSrkFgnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt

MACHADO, Maria Lucia de À. Proposta de critérios de análise e avaliação de projetos educacionais-pedagógicos para a educação infantil no Brasil. Versão preliminar. São Paulo, dezembro, 1994. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/YGMDxRB9z8z8pfM6mWdrDtg/. Acesso em: 15 set. 2023.

MAINARDES, Jefferson. n. 16- A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. Jornal de Políticas Educacionais, v. 12, 2018. Disponível em: https://ojs.homologa.ufpr.br/jpe/article/download/59217/36164. Acesso em: 17 maio. 2024.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo De Políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. Jornal de Políticas Educacionais, v. 12, 2018. Disponível em: https://ojs.homologa.ufpr.br/jpe/article/download/59217/36164. Acesso em: 11 jun. 2024.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, v. 30, p. 303-318, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/. Acesso em: 14 mar. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/432/163. Acesso em: 17 set. 2023

MATOS, Tatiane. Rocha. Políticas Públicas para Educação Musical: Um estudo no município de Montes Claros - MG Monografia (Licenciatura em Artes/Habilitação em Música) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros-MG. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. Education Policy Analysis Archives, v. 24, p. 26-26, 2016. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/2075/1735. Acesso em: 14 out. 2023.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base”: e o currículo o que é. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas, p. 28, 2018. Disponivel: http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=29. Acesso em: 10 ago. 2023.

MINOGUE, Kenneth R. Política: uma brevíssima introdução. Zahar, 1998.

MELLO, Adriana Marotti. Reflexões sobre proposta pedagógica e currículo. Texto

encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil. Dezembro, 1994.

MARQUES, Eduardo Cesar Leão. As políticas públicas na Ciência Política. A política pública como campo multidisciplinar, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde, v. 9, 2010.

MONTES CLAROS. Proposta curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Montes Claros-MG. 2020. Disponível em: Educação Infantil (montesclaros.mg.gov.br). Acesso em: Mar. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. Disponível: https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/download/6807/3374. Acesso em: 19 abril. 2023.

OLIVEIRA, Rafael Galvão de. Proposta de implementação da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon na Educação Infantil de acordo com os parâmetros da BNCC. 2021. Dissertação (Mestrado Música em Contexto) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/42631. Acesso em: 15 jun. 2023

PENNA, Maura. (2016). A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: Quadro Histórico, Perspectivas e Desafios. InterMeio: Revista Do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, 19(37). Recuperado de https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. Revista da ABEM, 12, may. 2014. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358>. Acesso em: 11 May. 2023.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros . Música no contexto da BNCC: uma proposta para se cultivar o olhar. In: Fabiany de Cássia Tavares Silva; Luiz Carlos Novaes. (Org.). Conhecimentos em Ação e a Base Nacional Comum Curricular. 1ed. Campo Grande: Editora Oeste, 2021, v. 1, p. 127-146.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música, currículo e educação do campo: uma análise de livros didáticos de arte aprovados no PNLD Campo 2016. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 23, n. 45, 2017.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. Zero-a-seis, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico | Educação da Primeira Infância (2015-2021) | Organização de arquivos | Ciespi

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Revista Diálogo Educacional, v. 16, n. 50, p. 809-829, 2016. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional 9.394/96

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Falando sobre a arte na Base Nacional Comum curricular–BNCC–um ponto de vista da educação musical. Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação, v. 10, n. 3, p. 476-490, 2016. Disponível em: https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5979. Acesso em: 25 jul. 2023.

PESSOA, Felipe de Marco et al. A Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas. 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 23, n. 45, 2017. Disponível em: https://desafioonline.ufms.br/index.php/intm/article/download/5076/3766/. Acesso em: 17 abril. 2024.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11769/2008. Revista da ABEM, v. 20, p. 23-38, 2012. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/download/88/73. Acesso em: 25 set. 2023.

RÖPKE, Camila Betina. Professores de música na educação infantil: características de formação e atuação. In: Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME. 2017. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_isme/v1/papers/2245/public/2245-8742-2-PB.pdf. Acesso em: 12 maio. 2023.

SACRISTÁN, J. G. O Currículo: Uma reflexão sobre a Prática. Penso Editora, 2017.

SANTOS, Cassiano Lima da Silveira. Música e movimento na Educação Infantil: diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk. 2020. Dissertação (Mestrado em Docência) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202181. Acesso em: 14 de abr.. 2023.

SILVA, Tais Dantas da. Música, Brincadeiras, Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 6, p. 1-19, out./dez. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9824. Acesso em: 16 abr. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferregueti. Musicalização na educação infantil: um olhar sobre a base nacional comum curricular. Revista da FUNDARTE. Montenegro, p.51-64, ano 20, no 40, janeiro/março de 2019. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/688. Acesso em: 17 abr. 2023.

SILVA, Ítalo Soares da. Práxis docente na educação musical inclusiva: estudos no contexto

escolar do estado do Rio Grande do Norte. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29541/1/Praxisdocenteeducacao_Silva_2019.pdf. Acesso em: 29 abrl. 2024

SILVA, Marcelo Oliveira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da Pedagogia da Infância em narrativas de professoras. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 497-514, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/download/64702916/silva_carvalho.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. Práxis Educacional, v. 8, n. 12, p. 257-276, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476950016.pdf. Acesso em: 01 maio. 2023.

SANTOS, Graziella Souza dos. Recontextualizações curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores. 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/168886/001048056.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 out. 2023.

ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de" política", políticas públicas y política educacional. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 17, p. 1-13, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

TAVANO, Patricia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/download/66998341/20085.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas. Significado do termo currículo. Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dezembro, 1994 (mimeo).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Uma contribuição ao debate promovido pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto acerca da Análise e Avaliação de Propostas Pedagógicas Implementadas nas Creches e Pré-escolas Públicas Brasileiras, visando oferecer uma cooperação técnica aos estados e municípios. Dezembro, 1994.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. Revista Brasileira de Educação, v. 22, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/T5XDxjGRMKw5KztrWVT7hKN/?stop=next&lang=pt&format=html. Acesso em: 16. ago. 2023.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: Entre o dito e o feito: os documentos norteadores e o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros-MG

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros

Pesquisadores responsáveis: Tatiane Rocha Matos e Raiana Alves Maciel Leal do Carmo

Endereço e telefone dos pesquisadores: Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro, Av. Prof. Rui Braga, s/n - Vila Mauriceia, Montes Claros - MG, 39401-089 – Telefone (38) 3229-8000.
Tatiane Rocha Matos- Avenida Juca Malveira, Nossa Senhora das Graças- 607, Montes Claros-MG.
Telefone: 38 988586795
Raiana Alves Maciel Leal do Carmo- Rua Londres, 440, Ibituruna. CEP:39408111
Telefone: 38 991006162

Instituição onde será realizada a pesquisa: Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros-MG (Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de Montes Claros-MG)

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. Objetivo: Analisar a concepção dos/as professores/as especialistas em Arte, que possuem formação em música dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) do município de Montes Claros-MG sobre os documentos norteadores do ensino de Arte/Música e compreender em que medida esses documentos orientam o seu planejamento e as suas práxis pedagógicas.

2. Metodologia/procedimentos: Reconhecendo a complexidade do contexto estudado, a metodologia está sistematizada de acordo com as necessidades e os problemas do fenômeno pesquisado, privilegiando procedimentos e instrumentos de coleta e de análise de dados que favorecem uma abordagem qualitativa, na medida em que será realizada uma interpretação aprofundada de aspectos particulares do contexto investigado. O suporte metodológico será composto de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Também serão realizadas entrevistas com professores(as) de Arte que possuem formação em música, com supervisores(as) das escolas e com analistas em Arte da Secretária Municipal de Educação.

29

Digitalizado com CamScanner

3. Justificativa: Este estudo justifica-se, por apreender as determinações de uma política inédita no cenário brasileiro, a qual visa estabelecer uma base curricular obrigatória de caráter nacional, interrogando suas implicações políticas e pedagógicas para a área da Educação Musical. A forma como uma importante política curricular (BNCC), trata a música necessita de maiores reflexões por ter grande influência na prática musical e no planejamento dos professores/as. Nesse sentido, a pesquisa é essencial para pensarmos sobre as políticas curriculares para a educação musical.

4. Benefícios: Os resultados dessa investigação poderão contribuir com a produção de conhecimento na na área da Educação, Educação Infantil e Educação Musical, respectivamente e em articular a formação inicial, com a prática profissional e a atuação dos professores/as.

5. Desconfortos e riscos: Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: riscos mínimos, que se referem à identificação dos participantes e/ou da instituição coparticipante e à validade dos dados, visto que, frente o tema, o profissional pode se sentir influenciado a responder a entrevista de acordo com as imposições sociais, comprometendo a fidedignidade da pesquisa. Será destacado que todas as respostas dadas pelos participantes serão utilizadas, somente para fins de análise da pesquisa, dessa forma será livre de qualquer julgamento ou inferência por parte da pesquisadora.

6. Danos: Serão evitados danos, já que para que uma pesquisa seja considerada ética, deve atender aos princípios da autonomia, respeito à dignidade humana, beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos preveníveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos participantes da mesma). A pesquisa tem por finalidade maximizar benefícios, minimizando prejuízos, desconfortos e riscos.

7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Não serão adotados procedimentos metodológicos além dos explicitados no projeto.

8. Confidencialidade das informações: Qualquer dado de cunho pessoal será dado como confidencial. Nome e outros dados de identificação podem ser substituídos por nome fictício para preservar a identidade dos entrevistados da pesquisa. Todas as informações obtidas serão utilizadas somente para análise e será de forma sigilosa.

9. Compensação/indenização: Caso o participante tenha eventuais despesas decorrentes dessa pesquisa, os valores serão cobertos ou ressarcidos pela pesquisadora coordenadora. Diante de eventuais danos decorrentes dessa pesquisa, os participantes terão direito à indenização por parte da pesquisadora coordenadora.

10. Indenização: A participação é voluntária, não haverá nenhuma remuneração pela participação. Se houver danos ou agravos consequentes da pesquisa os participantes serão devidamente assistidos e ou indenizados conforme determina a lei, e terão todos os direitos preservados.10. Outras informações pertinentes: Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

Digitalizado com CamScanner

11. Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma via assinada deste consentimento.

Elisângela Mesquita Silva /DTP
Nome completo do (a) colaborador – cargo na instituição

Carimbo da Instituição

Elisângela Mesquita Silva
Secretaria Munkipal de Educação
Diretora Técnico-Pedagógica
Decreto de Nomeação 14/01/17
Assinatura

23/08/2023
Data

Tatiane Rocha Matos

31/05/2023
Data

Tatiane Rocha Matos

Raiana Maciel do Carmo

31/05/2023
Data

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIMONTES: Campus Universitário "Professor Darcy Ribeiro" – Reitoria – Prédio 05 Caixa Postal Nº 06 – Montes Claros/ MG – CEP: 39.401-089 www.unimontes.br – e-mail: comite.etica@unimontes.br Telefone: (38) 3229-8182

Digitalizado com CamScanner

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Para os/as professores/as especialistas em Arte com formação em música)

Data:

Nome completo:

Gênero: **Idade:**

Escola municipal que trabalha como professor/a de Arte:

Perfil do entrevistado

1- Qual a sua formação acadêmica - graduação e pós (o nome do curso, o ano e a instituição onde se formou).

2 - A respeito da atuação profissional há quanto tempo trabalha como professor/a?

3- Qual o tempo de atuação na educação infantil municipal? Dar aulas na Educação Infantil esteve nos seus objetivos profissionais?

4- Além da atuação nessa escola, você trabalha em outros locais? Se sim, quais?

Concepções sobre a BNCC

5- Como você ficou conhecendo a BNCC - Base Nacional Comum Curricular?
aonde você ouviu pela primeira vez sobre esse documento?

6- Você sabe dizer o que é a BNCC? Sabe dizer quais são as características deste documento na etapa da Educação Infantil?

7 – Você buscou as informações necessárias, conhecimentos, "dicas" sobre como atuar profissionalmente a partir de orientações da BNCC? (a rede municipal ofereceu cursos?)

8 – O que a BNCC trouxe de positivo para a sua prática pedagógica?

10 – O que não foi tão bom?

11- Você tem conhecimento sobre a parte do documento que contempla, especificamente, o ensino de música na Educação Infantil? Comente.

Sobre a proposta curricular de Montes Claros

12- Você já teve acesso à proposta curricular do município de Montes Claros ? De que maneira ela foi apresentada para você?

13- Qual é o impacto dessa proposta na sua prática? Você tem que segui-la? De que maneira?

14 – Foi necessário aprofundar alguns conhecimentos para poder aplicar a proposta? Comente.

15 – O que a proposta curricular trouxe de positivo para a sua prática pedagógica?

16 – O que não foi tão bom?

17- Você considera que a parte que contempla o ensino de música é satisfatória para nortear a sua prática? Comente.

Sobre a organização do trabalho pedagógico

18- Você tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)?De que forma ele contempla os conteúdos de Arte e está relacionado ao seu planejamento?

19- Como a escola cobra os seus planejamentos para as aulas de Arte ? Comente.

20- A direção, coordenação ou supervisão pedagógica acompanham seu trabalho periodicamente, dando orientações e avaliando? De que forma isso é realizado?

22- Além da BNCC e da Proposta Curricular, em que você se fundamenta para ministrar suas aulas?

23- Em relação à música, quais são os conteúdos que você trabalha em sala de aula? (Eles são todos definidos a partir da proposta?)

24- Quais os tipos de atividades práticas você desenvolve nas suas aulas?

25 - De que forma realiza a avaliação dos/as alunos/as?

26 Quais recursos e materiais didáticos você utiliza?

27 - Qual é a estrutura oferecida pela escola para as aulas?

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre o dito e o feito: os documentos norteadores e o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros-MG

Pesquisador: Tatiane Rocha Matos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70117123.1.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.140.850

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos deste parecer "Apresentação do projeto", "Objetivos da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas de dados e documentos inseridos pelos pesquisadores na Plataforma Brasil.

"Este trabalho contempla uma proposta de pesquisa que tem como foco o ensino de música na Educação Infantil sob a perspectiva de dois documentos norteadores, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma Proposta Curricular Municipal de Montes Claros-MG. Este estudo justifica-se, por apreender as determinações de uma política inédita no cenário brasileiro, a qual visa estabelecer uma base curricular obrigatória de caráter nacional, interrogando suas implicações políticas e pedagógicas para a área da Educação Musical. A forma como uma importante política curricular (BNCC), trata a música necessita de maiores reflexões por ter grande influência na prática musical e no planejamento dos professores/as. Partindo desse ponto, foi elaborado o problema de pesquisa: qual a concepção dos professores de Arte, que possuem formação em música, dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) do município de Montes Claros sobre os documentos norteadores do ensino de Arte/Música? E em que medida esses documentos orientam o seu planejamento e as suas práxis pedagógicas? O objetivo geral é analisar as concepções destes professores sobre os documentos norteadores do ensino de Arte/Música e compreender em que medida esses documentos orientam o seu planejamento e as suas práxis pedagógicas. Este trabalho é fundamentado, nas bases epistemológicas da área da Educação, e

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º ander, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 Fax: (38)3229-8103 E-mail: comite.etica@unimontes.br

especificamente, da Educação Musical. Os eixos do referencial teórico compreendem os seguintes temas: documentos norteadores para a educação infantil e a música, currículo para educação infantil e educação musical, concepções e práxis de professores. Reconhecendo a complexidade do contexto estudado, a metodologia está sistematizada de acordo com as necessidades e os problemas do fenômeno pesquisado, privilegiando procedimentos e instrumentos de coleta e de análise de dados que favorecem uma abordagem qualitativa, na medida em que será realizada uma interpretação aprofundada de aspectos particulares do contexto investigado. O suporte metodológico será composto de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Também serão realizadas entrevistas com professores (as) especialistas em Arte, com os(as) supervisores(as) das escolas e com os analistas de Arte da Secretaria Municipal de Montes Claros."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

Objetivo Primário: "Analisar a concepção dos/as professores/as especialistas em Arte, que possuem formação em música dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) do município de Montes Claros -MG sobre os documentos norteadores do ensino de Arte/Música e compreender em que medida esses documentos orientam o seu planejamento e as suas práxis pedagógicas."

Objetivos Secundários:

"Compreender o processo de concepção e de implantação da BNCC no âmbito das políticas públicas educacionais, especialmente das políticas curriculares voltadas para Educação Infantil no Brasil; Analisar o conjunto de diretrizes propostos pela BNCC para o componente curricular Arte, em específico para a linguagem da música na etapa da Educação Infantil, assim como a Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema de Ensino de Montes Claros; Identificar as principais concepções sobre o ensino de música na BNCC e na Proposta Curricular de Montes Claros sob a ótica dos(as) professores(as); Analisar de que maneira os documentos norteadores influenciam no planejamento e na práxis pedagógica dos(as) docentes."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme os pesquisadores, o projeto envolve os seguintes riscos e benefícios:

Riscos: "Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: riscos mínimos, que se referem à identificação dos participantes e/ou da instituição coparticipante e à validade dos dados, visto que, frente o tema, o profissional pode se sentir influenciado a responder a entrevista de acordo com as imposições sociais, comprometendo a fidedignidade da pesquisa. Será destacado que todas as respostas dadas pelos participantes

serão utilizadas, somente para fins de análise da pesquisa, dessa forma será livre de qualquer julgamento ou inferência por parte da pesquisadora."

Benefícios: "Os resultados dessa investigação poderão contribuir com a produção de conhecimento na na área da Educação, Educação Infantil e Educação Musical, respectivamente e em articular a formação inicial, com a prática profissional e a atuação dos professores/as."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância científica e social, com metodologia capaz de responder os objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos de caráter obrigatório foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

1 - Apresentar relatório final da pesquisa, até 30 dias após o término da mesma, por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação".

2 - Informar ao CEP da Unimontes de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes.

3 - Comunicar o CEP da Unimontes caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.

4 - Providenciar o TCLE e o TALE (se for o caso) em duas vias: uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.

5 - Atentar que, em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS e Resolução 466/12, faz-se obrigatória a rubrica em todas as páginas do TCLE/TALE pelo participante de pesquisa ou responsável legal e pelo pesquisador.

6 - Inserir o endereço do CEP no TCLE:

Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP/Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05 - 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros – MG - Brasil. CEP: 39401-089.

7 - Arquivar o TCLE assinado pelo participante da pesquisa por cinco anos, conforme orientação da CONEP na Resolução 466/12: "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações no projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2152449.pdf	31/05/2023 20:03:42		Aceito
Folha de Rosto	1_folha_de_rosto.pdf	31/05/2023 20:02:47	Tatiane Rocha Matos	Aceito
Outros	1_roteiro_de_entrevista.pdf	31/05/2023 20:02:35	Tatiane Rocha Matos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1projeto_comite_etica.pdf	31/05/2023 20:02:05	Tatiane Rocha Matos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconsentimento.pdf	31/05/2023 00:32:24	Tatiane Rocha Matos	Aceito
Outros	termo_de_imagem.pdf	31/05/2023 00:26:17	Tatiane Rocha Matos	Aceito
Outros	termo_de_concordancia_instituicao.pdf	31/05/2023 00:25:53	Tatiane Rocha Matos	Aceito
Orçamento	declaracao_de_recursos.pdf	31/05/2023 00:24:27	Tatiane Rocha Matos	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	31/05/2023 00:24:00	Tatiane Rocha Matos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 25 de Junho de 2023

Assinado por:
Carlos Alberto Quintão Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br