



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**O CURRÍCULO MODELADO EM AÇÃO: GESTÃO DA APRENDIZAGEM DO
PROFESSOR DE MÚSICA EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE MACAPÁ/AP**

FILIPP WALLAJHON DOS REIS BRITO DE SENA

**Brasília
2026**

FILIPP WALLAJHON DOS REIS BRITO DE SENA

**O CURRÍCULO MODELADO EM AÇÃO: GESTÃO DA APRENDIZAGEM DO
PROFESSOR DE MÚSICA EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE MACAPÁ/AP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música. Mestrado Acadêmico. Instituto de Artes, Departamento de Música. Universidade de Brasília, como requisito final para obtenção do título de mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Processos de Formação em Música

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

**Brasília
2026**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

WS474c Wallajhon dos Reis Brito de Sena, Filipp
O CURRÍCULO MODELADO EM AÇÃO: GESTÃO DA APRENDIZAGEM DO
PROFESSOR DE MÚSICA EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE MACAPÁ/AP /
Filipp Wallajhon dos Reis Brito de Sena; orientador Marcus
Vinícius Medeiros Pereira . Brasília, 2026.
137 p.

Dissertação(Mestrado em Música) Universidade de Brasília,
2026.

1. Ensino de Música. 2. Currículo. 3. Educação Básica. 4.
Educação Musical. I. Vinícius Medeiros Pereira , Marcus ,
orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Dissertação intitulada “O currículo modelado em ação: gestão da aprendizagem do professor de música em uma escola particular de Macapá/AP”, de autoria de Filipp Wallajhon dos Reis Brito de Sena, avaliado pela banca examinadora constituída pelos/as seguintes professores/as:

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade de Brasília
Orientador

Profa. Dra Débora Andrade
Instituição: Universidade Federal de São João del-Rei
Examinadora Externa

Profa. Dra Delmary Vasconcelos de Abreu
Universidade de Brasília
Examinadora Interna

Data de aprovação: Brasília, 23 de fevereiro de 2026.

Campus Darcy Ribeiro – Brasília, DF – 70.910-000 - Brasil - Tel.: (61) 3107-0254.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me sustentar e fortalecer durante todo este percurso. À minha família, em especial à minha mãe Creozote dos Reis, ao meu pai e aos meus irmãos, pelo apoio, amor e incentivo constantes. À minha esposa, Anna Guimarães, agradeço pelo companheirismo, paciência e por caminhar ao meu lado em cada etapa, e à minha filha, Helena Sena, por ser minha maior inspiração e motivação diária. Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Marcus Pereira, pela paciência, generosidade e excelente orientação ao longo da pesquisa. Por fim, agradeço ao PPGMUS da UnB pela oportunidade de formação, e especialmente à Prof.^a Dr.^a Delmary Abreu, pelo acolhimento e por ser uma presença tão humana e inspiradora nesse processo.

Obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa investigou como um professor de música dos anos finais do Ensino Fundamental da rede privada de Macapá/AP organiza a construção dos conhecimentos musicais com seus alunos, analisando as formas de gestão da aprendizagem e os níveis modelados e em ação do currículo. Especificamente, buscou-se: (1) identificar como ocorre a seleção dos conteúdos musicais para as aulas; (2) verificar como o professor modela esses conteúdos em seu planejamento; e (3) analisar as estratégias de ensino mobilizadas para gerir a aprendizagem dos estudantes. A investigação, de abordagem qualitativa, fundamentou-se em Sacristán (2017), ao compreender o currículo como prática social, e em Lück (2019), ao discutir a gestão da aprendizagem como mediação pedagógica intencional e reflexiva, utilizando também a Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT) de Maton (2013, 2021) como lente de análise. Os procedimentos metodológicos incluíram análise documental (PPP e planos de aula), entrevista semiestruturada e observação não participante, articulados à construção de constelações, que permitiram evidenciar princípios subjacentes, bases de legitimação e modos recorrentes de pensar e agir no ensino de música. Os resultados apontam que a organização do conhecimento musical é fortemente atravessada pelas influências do campo escolar, como expectativas institucionais, limitação do tempo pedagógico e demandas de visibilidade da disciplina, o que amplia a responsabilidade do professor desde a seleção dos conteúdos e repertório até a regulação do comportamento e do ritmo das atividades. Observou-se uma prática sustentada por rotinas relativamente estáveis e por um direcionamento pedagógico claro, com ênfase em conteúdos técnico instrumentais e notacionais, além do uso de estratégias como fragmentação do repertório, repetição sistemática, orientação contínua e adaptação às condições das turmas, evidenciando formas consistentes de gestão da aprendizagem. Também se identificou a tendência de trabalhar conteúdos semelhantes em diferentes anos escolares, favorecendo a continuidade imediata, porém com riscos de repetição e desinteresse ao longo do tempo. Ao evidenciar como o currículo se materializa na prática, esta pesquisa busca contribuir para ampliar a compreensão das possibilidades, limites e estratégias do ensino de música na escola básica em Macapá/AP, oferecendo subsídios para reflexões formativas e políticas que fortaleçam o currículo vivido da música e promovam uma educação musical mais crítica e significativa.

Palavras-chave: Ensino de música. Currículo. Educação básica.

ABSTRACT

This study investigated how a music teacher working in the final years of lower secondary education (Ensino Fundamental) in a private school in Macapá/AP, Brazil, organizes the construction of musical knowledge with students, examining learning management practices and the modeled and enacted levels of the curriculum. Specifically, the research aimed to: (1) identify how musical contents are selected for lessons; (2) examine how the teacher models these contents in lesson planning; and (3) analyze the teaching strategies used to manage students' learning. This qualitative investigation was grounded in Sacristán (2017), who conceptualizes curriculum as social practice, and in Lück (2019), who discusses learning management as an intentional and reflective process of pedagogical mediation, and it also employed Maton's Legitimation Code Theory (LCT) (2013, 2021) as an analytical lens. Data collection procedures included documentary analysis (the school's pedagogical project/PPP and lesson plans), a semi-structured interview, and non-participant classroom observation, articulated through the construction of constellations, which enabled the identification of underlying principles, bases of legitimation, and recurring ways of thinking and acting in music teaching. The findings indicate that the organization of musical knowledge is strongly shaped by the school field, including institutional expectations, limited instructional time, and demands for the visibility of the subject, which broadens the teacher's responsibility from content and repertoire selection to regulating student behavior and the pacing of activities. The teaching practice was characterized by relatively stable routines and clear pedagogical direction, emphasizing technical-instrumental and notational content, as well as strategies such as segmenting repertoire, systematic repetition, continuous guidance, and adaptation to classroom conditions, revealing consistent learning management practices. The study also identified a tendency to work with similar content across different grade levels, which may support short-term continuity but can increase the risk of repetition and student disengagement over time. By demonstrating how the curriculum materializes in practice, this research seeks to contribute to a deeper understanding of the possibilities, constraints, and strategies of music teaching in basic education in Macapá/AP, offering insights for teacher education and educational policies aimed at strengthening the lived music curriculum and promoting a more critical and meaningful music education.

Keywords: Music teaching; Curriculum; Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Gráfico de distribuição de trabalhos publicados por categoria.....	25
Figura 2 Objetivação do currículo no processo do seu desenvolvimento.....	37
Figura 3 Âmbito de gestão pedagógica	44
Figura 4 Localização da cidade Macapá capital do Amapá.....	50
Figura 5 Constelações - Roda de conversa 1 – alunos do 3º período	61
Figura 6 Representação do plano de aula 1.....	77
Figura 7 Representação do plano de aula 2.....	80
Figura 8 Representação do plano de aula 2.....	82
Figura 9 Constelação do desenvolvimento do currículo modelado pelo professor ...	85
Figura 10 Constelação - Aula 1 (6º, 8º e 9º ano).....	91
Figura 11 Constelação - Aula 2 (8º e 9º ano)	96
<i>Figura 12 Constelação - Aula 2 (6º ano).....</i>	<i>100</i>
Figura 13 Constelação - Aula 3 (9º e 8º ano)	104
Figura 14 Constelação - Aula 4 (8º e 9º ano)	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Periódicos, teses e dissertações produzidas no período de 2010 a 2025.	19
Quadro 2 Cronograma das aulas observadas: data e plano de aula referente	89

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AP – Amapá

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEPMWL – Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima

EF – Ensino Fundamental

LCT – Legitimation Code Theory (Teoria dos Códigos de Legitimação)

PPP – Projeto Político-Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEAP – Universidade do Estado do Amapá

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	12
1 REVISÃO DE LITERATURA	19
1.1 Do currículo prescrito ao apresentado aos professores	26
1.2 Do modelado ao currículo em ação	29
2 DA PESQUISA: PRINCIPAIS CONCEITOS	35
2.1 O currículo na perspectiva de Gimeno Sacristán	35
2.2 O conceito de gestão	43
2.3 Gestão da aprendizagem.....	44
2.4 A gestão da aprendizagem no currículo modelado e em ação.....	46
3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	48
3.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso.....	48
3.2 Instrumentos para produção de dados	52
3.2.1 Pesquisa Documental	52
3.2.2 Entrevista semiestruturada	55
3.2.3 Observação não participante e Diário de campo	57
3.3 A Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT).....	59
3.3.1 Constelações	59
4 DO CURRÍCULO MODELADO AO CURRÍCULO EM AÇÃO	63
4.1 O perfil do Professor de Música.....	63
4.2 O Projeto Político Pedagógico da escola.....	65
4.3 Da seleção dos conteúdos à modelagem das aulas	68
4.4 Os planos de aula	77
4.4.1 Aula I.....	77
4.4.2 Aula II.....	80
4.4.3 Aula III	82
4.5 O currículo em ação.....	88
4.5.1 Primeiro dia aula (09/10/2025).....	90
4.5.2 Segundo dia de aula (16/10/2025).....	95
4.5.3 Terceiro dia de aula (23/10/2025).....	103
4.5.4 Quarto dia de aula (30/10/2025).....	107
4.6 A síntese	110
5 NOTAS FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	124

APÊNDICE- A.....131
APÊNDICE- B.....133
APÊNDICE- C.....135

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a gestão da aprendizagem realizada por um professor de música dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas privadas no município de Macapá/AP. Dessa forma, buscou-se compreender esse processo por meio da investigação do currículo modelado e em ação, praticado pelo professor. Assim, utilizei como lente teórica a Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT¹, na sigla inglesa) de Karl Maton para examinar a gestão da aprendizagem desses professores.

Para melhor compreensão sobre o interesse desta pesquisa, volto a alguns anos atrás para contar um pouco sobre a minha trajetória como professor de música. Eu me chamo Filipp Sena, natural de Macapá/AP e comecei a me envolver com a música ainda na infância. Sou filho de uma professora da educação básica, cuja influência teve um papel decisivo em minhas escolhas profissionais. Ao longo da minha infância e adolescência, tive a oportunidade de observar algumas experiências da vida docente, desde as alegrias e realizações até os desafios e dificuldades inerentes à profissão.

Nesse processo de compreensão entre música e educação, tive a oportunidade de atuar ainda adolescente como "professor" na educação básica no componente curricular Arte (sempre convidado por colegas de trabalho da minha mãe) para desenvolver as atividades com os conteúdos musicais. Esses convites eram feitos por volta do terceiro ou quarto bimestre do ano letivo, quando os professores se deparavam com o capítulo que traziam os conteúdos musicais no livro didático de Arte. Dessa forma, passei a refletir sobre como aulas com os conteúdos de música eram desenvolvidas nas escolas de educação básica e por quais profissionais.

No ano de 2016, ingressei no curso de licenciatura em música na Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e nesse período fiz duas investigações, de 2018 a 2020, no Programa de Bolsa de Iniciação Científica e Tecnológica (PROBICT) fomentado pela UEAP. Os estudos realizados no PROBICT tinham como título "Educação musical na escola básica: uma investigação junto à rede estadual de Macapá" e "Educação Musical no Ensino Médio: um survey sobre o ensino de Música nas escolas públicas de Macapá". Ambos tinham como objetivo mapear a presença da Música nas

¹ *Legitimation Code Theory*

escolas de educação básica de Macapá/AP nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, respectivamente.

Nos estudos citados acima, foi possível identificar que a música está presente nas escolas de educação básica e pública, entretanto, de forma esporádica e ministrada pelos professores do componente curricular Arte que não possuíam formação específica em Música, ou regiões que não possuem professores suficientes para ocupar as vagas. Essa situação não se torna exclusiva do município de Macapá: pesquisadores como Wolffenbüttel e Ertel (2014); Ertel e Wolffenbüttel (2015); e Penna (2002) também confirmam a pouca presença de professores com formação em música atuando nas escolas de educação básica pelo Brasil, bem como o alto índice de professores de Arte que atuam de forma polivalente em suas aulas.

Essa ausência de professores com formação em Música compromete a construção de um currículo de música com identidade própria e profundidade pedagógica. Os resultados da investigação feita por Sena e Amaral (2019) revelam que há uma ausência de uma tradição curricular consolidada em música nas escolas públicas de Macapá que impede a elaboração de um planejamento sistemático, de sequências didáticas coerentes que dialoguem com os contextos culturais dos estudantes e, conseqüentemente, o ensino de música nas escolas investigadas pelos autores carece de objetividade, intencionalidade e continuidade. Sem uma tradição curricular consolidada, tornou-se importante investigar como tem sido conduzido o processo de ensino por professores de música nas escolas privadas da educação básica, especialmente no que se refere à gestão dos aprendizados.

Em contrapartida, quando há a presença de professores de Música com licenciatura específica atuando nas escolas espera-se que haja um fortalecimento da concepção de Música como objeto de conhecimento, permitindo planejamento fundamentado, abordagens pedagógicas estruturadas, sequência didática e uma melhor gestão da aprendizagem pelo professor. Para Figueiredo (2013, p.45) “a presença de profissionais especializados na área de Música nas escolas é fator determinante da qualidade que se espera com esta formação”.

Assim, a partir da minha experiência profissional, sei que muitos egressos dos cursos de Licenciatura em Música têm sido absorvidos pela rede privada de ensino em Macapá. Esse movimento indica que, embora os estudos apontem a presença ainda tímida da Música na educação básica, especialmente na rede pública, o setor privado tem se mostrado um campo de atuação significativo para professores de

Música. Essa inserção dos licenciados reforça a necessidade de investigar como esses profissionais estão conduzindo suas aulas, quais escolhas curriculares realizam e de que forma organizam a gestão da aprendizagem com seus alunos a partir do currículo modelado e em ação, praticado pelo professor.

A partir dos dados das pesquisas anteriormente citadas, busquei delimitar o caminho desta pesquisa e realizar a investigação com um professor com formação em nível superior em licenciatura em Música e que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada no município de Macapá. O estudo com um indivíduo permite um acompanhamento mais apropriado de suas práticas, possibilitando que as reflexões sejam mais aprofundadas.

A relevância desta pesquisa toma como ponto de partida a necessidade que a subárea da Educação Musical tem de buscar conhecer os diversos modos de ensinar música na escola básica, investigando com mais afinco a realidade vivenciada por professores durante as suas aulas de Música, gerando conhecimento para as discussões sobre educação musical na região norte do país. A revisão de literatura indica que a tendência dos estudos sobre currículo em música tem sido examinar as prescrições oficiais e os discursos de legitimação, em detrimento da observação das práticas (Silva, 2021; Liidtkke, 2016; Muniz, 2017; Dias, 2022; Santos, 2017; Rosa, 2021; Pereira, 2012, 2014, 2015a, 2015b, 2017a, 2017b, 2020). Isso explica por que o campo acumula vastas reflexões sobre o que o currículo “deveria ser”, mas ainda carece de investigações sobre o que o currículo é na prática.

Nesse sentido, conhecer como os professores planejam e realizam suas aulas torna-se fundamental para os estudos relacionados ao currículo de música. O currículo não se resume apenas ao documento oficial ou à prescrição normativa (LDB, BNCC ou diretrizes locais), mas se concretiza nas escolhas cotidianas do professor: o que ensinar? como ensinar? quais repertórios selecionar? quais metodologias utilizar? como avaliar o aprendizado dos estudantes? Como destaca Sacristán (2017), o currículo deve ser entendido tanto em sua dimensão formal quanto em sua dimensão vivida, sendo esta última construída na prática docente. Nesta pesquisa, nos ocuparemos em dialogar sobre os tipos de currículo, especificamente o modelado e o currículo em ação, termos estes discutidos por Sacristán (2017).

Penna (2015), aponta que investigar as práticas de professores é essencial para compreender quais saberes musicais são legitimados na escola e de que forma eles dialogam (ou não) com os contextos socioculturais dos alunos. Assim, analisar o

planejamento e a condução das aulas permite identificar como os docentes constroem sequências didáticas, integram teoria e prática, e negociam significados musicais no espaço escolar.

Dessa forma, ao investigar as práticas musicais que ocorrem em uma escola privada de Macapá com um professor licenciado em Música, avançamos na compreensão de como o campo musical é mobilizado, adaptado e transmitido por docentes que, justamente pela sua formação, podem traçar estratégias curriculares mais articuladas, legitimando a Música dentro da educação básica.

Assim, podemos refletir sobre os ganhos para a sociedade bem como para comunidade acadêmica, como a melhoria na qualidade do ensino de música nas escolas de educação básica, pois, por meio desta, é possível melhor identificar como é construída a gestão de aprendizagens utilizadas por esses professores, possibilitando uma análise das estratégias de ensino modelada e realizada por ele.

Também, podemos destacar que a partir dos resultados desta investigação, é possível oferecer subsídios para que a comunidade acadêmica reflita sobre o currículo na formação do licenciando em Música, fomentando, assim, uma formação docente mais alinhada às demandas reais do ensino. Além disso, a pesquisa contribuiu para ampliar o debate sobre o currículo de Música na educação básica, permitindo análises que envolvam os diferentes níveis curriculares. Assim, conhecer como os professores planejam e realizam suas aulas foi fundamental para compreender os sentidos atribuídos ao ensino de música na escola e para fortalecer a construção de uma tradição curricular mais consistente e contextualizada.

Em Macapá/AP, as pesquisas na subárea da Educação Musical estão nos estágios iniciais devido à recente implementação dos cursos de licenciatura em Música (2015), pois, há poucas turmas formadas. Ainda assim, na revisão de literatura foram encontrados apenas três trabalhos que tiveram como foco a modelagem e a ação dos currículos de professores da educação básica em outras regiões do país: Casagrande (2019), Moura (2018) e Oliveira (2018).

A partir dessa contextualização, apresento-lhes a seguinte questão de pesquisa: Como o professor de Música dos anos finais do Ensino Fundamental da rede privada de Macapá/AP organiza a construção dos conhecimentos musicais com seus alunos?

Assim, delineou-se como objetivo geral: investigar como um professor de música dos anos finais do Ensino Fundamental da rede privada de Macapá/AP

organiza a construção dos conhecimentos musicais com seus alunos. Já os objetivos específicos são: 1) Identificar como ocorre a seleção dos conteúdos musicais para aulas de música; 2) verificar como o professor modela os conteúdos de música em seu planejamento e; 3) analisar quais as estratégias de ensino utilizadas pelo professor para realizar gestão da aprendizagem dos seus alunos.

Desse modo, a pesquisa se encaixa em uma abordagem qualitativa, sendo escolhido o estudo de caso (Yin, 2005) como estratégia de pesquisa. Tendo em vista os objetivos propostos acima, foi necessário a utilização de três procedimentos distintos para a produção de dados: pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e a observação não participante. Participou da pesquisa um professor selecionado a partir dos seguintes critérios: professor com formação em nível superior em licenciatura em Música, estar atuando como professor na educação básica no Ensino Fundamental Anos Finais em escola da rede privada de Macapá/AP e manifestar disponibilidade e interesse em contribuir com a pesquisa.

A exigência de formação em licenciatura em Música se justifica por se tratar de uma pesquisa que buscou investigar como o professor de Música dos anos finais do Ensino Fundamental da rede privada de Macapá/AP organiza a construção dos conhecimentos musicais com seus alunos, considerando tanto os saberes musicais quanto os pedagógicos. Já a escolha por docente atuante na rede privada deve-se ao fato de que, no município de Macapá/AP, a rede pública de ensino ainda não conta com professores de Música com formação superior específica atuando regularmente nesses níveis de ensino. Assim, a rede privada representa o contexto mais viável para a identificação de sujeitos que atendam aos critérios da pesquisa e que possam fornecer dados significativos para essa investigação.

A pesquisa documental teve a finalidade de analisar os documentos curriculares que influenciam a modelagem e a ação do professor, como: o Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP) e os planos de aula por ele produzidos desde a seleção dos conteúdos até a sua realização. A análise documental, de acordo com Knechtel (2014), tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados é um documento, podendo ser histórico, institucional, associativo, oficial, entre outros.

Para cumprirmos com os objetivos específicos 1 e 2, foi necessário o uso da entrevista semiestruturada, pois desempenham um papel crucial ao mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de contextos sociais específicos, especialmente quando os conflitos e contradições não estão claramente evidenciados

(Duarte, 2004).

Quanto ao objetivo específico 3, foi feita uma observação não participante em quatro (04) aulas ministradas pelo professor. Segundo Kauark (2010), a observação não participante é caracterizada quando o observador está externo à realidade estudada, atuando como um espectador sem interferir ou se envolver com o cenário observado.

Para o registro das atividades observadas, foi necessário a elaboração de um diário de campo que, de acordo com Campos, Silva e Albuquerque (2021) é um documento pessoal e consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do pesquisador.

Para a categorização, foram utilizadas as constelações propostas por Maton (2014) em sua Teoria dos Códigos de Legitimação, como uma ferramenta que possibilita mapear e descrever os significados atribuídos aos saberes trabalhados em aula pelos professores. A construção de constelações permite compreender como os professores estruturam o conhecimento musical, revelando padrões de seleção, organização e valorização dos conteúdos no currículo em ação.

Este texto está organizado em quatro capítulos, distribuídos de modo a articular o referencial teórico, os conceitos centrais, a base metodológica e os resultados acerca da pesquisa. No primeiro capítulo, intitulado “Revisão de Literatura”, será apresentado um panorama das produções científicas que tratam do currículo na educação musical, situando o estudo no contexto das pesquisas recentes da área.

O segundo capítulo, “Da Pesquisa: Principais Conceitos”, abordará as noções de currículo, à luz de Sacristán (2017), e de gestão da aprendizagem, conforme Lück (2019), destacando como esses referenciais contribuem para compreender os processos de ensino e aprendizagem em música na escola básica.

O terceiro capítulo, “Caminhos Teóricos-Metodológicos”, apresentará o delineamento deste estudo de caso, detalhando as técnicas de coleta de dados como: análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação não participante, bem como a delimitação do campo e dos sujeitos pesquisados. Ainda neste capítulo, veremos “A Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT)” e será discutido como referencial teórico-metodológico de Karl Maton, com ênfase no desenvolvimento da ferramenta analítica “constelação”, utilizada para interpretar as práticas e discursos que configuram os modos de ensinar música.

No quarto capítulo, “Do Currículo Modelado ao Currículo em Ação”, reunirá as reflexões sobre as análises dos dados. Por fim, no quinto capítulo apresento as “Notas Finais”. Espera-se que este estudo, ao fornecer informações baseadas em evidências científicas, possa futuramente subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas à consolidação do currículo de música na rede básica de ensino de Macapá/AP, contribuindo para o fortalecimento da área, a inovação das práticas pedagógicas e a valorização da educação musical escolar

1 REVISÃO DE LITERATURA

Para o levantamento bibliográfico, foram consultadas quatro plataformas de busca de trabalhos científicos: Biblioteca Digital de Teses e dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Capes, google acadêmico e no site do Observatório das Práticas Musicais – grupo que tem o currículo em música como um de seus principais objetos de pesquisa. Foram utilizados os seguintes descritores: “Currículo” AND “Música”; “Educação Musical” AND “Currículo” AND “Educação Básica”; “Currículo modelado” AND “Currículo em ação” AND “Educação musical”; “Educação Musical” AND “Gestão de aprendizagem”; “Prática de ensino” AND “Professor de música”; “Prática pedagógica” AND “Professor de música”; “Prática pedagógica de música” AND “Teoria dos Códigos de Legitimação”; “Music Teaching” AND “Legitimation Code Theory”; “Ensino de Música” AND “Teoria dos Códigos de Legitimação”.

O recorte temporal do levantamento foi estabelecido entre os anos de 2010 e 2025 por corresponder o período posterior à promulgação da lei 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino de conteúdos musicais nas escolas de educação básica. Nesse intervalo, foram encontrados aproximadamente 130 trabalhos relacionados aos descritores citados acima. Dessa forma, foi necessário aplicar critérios para selecionar os textos que se aproximavam dos objetivos propostos para esta pesquisa a partir da leitura do título, resumos, resultados e conclusões.

Nesse prisma, foram selecionados trinta textos para compor essa revisão de literatura, conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 1 Periódicos, teses e dissertações produzidas no período de 2010 a 2025

Tipo de trabalho	Autor	Título	Instituição/Ano	Nível da prática curricular investigada
Dissertação	Juliana Freires Oliveira Silva	Ensino de música na escola: uma reflexão sobre a elaboração do currículo de música na educação básica de Itupeva/SP	Unicamp/ 2021	Prescrito
Dissertação	Marla Ebinger Moraes Liidtko	Planejamento escolar e o ensino de música na	UNESP/2016	Prescrito

		educação básica		
Dissertação	André Rangel Carvalho	Configurações do Ensino de Música Frente ao componente curricular Arte: um estudo com professores de Música da Educação Básica	UFMG/2020	Prescrito/modelado
Dissertação	Olga Verônica Alves de Oliveira	Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa	UFPB/2018	Prescrito/ modelado/ realizado
Dissertação	Humberto William Alves Muniz	O ensino de música na educação básica: uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo	USP/2017	Prescrito
Dissertação	Elisângela Cordeiro Ferreira	Da educação musical escolar: um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD 2017	UNB/2018	Prescrito/apresentado aos professores
Dissertação	José Sérgio Dias	A educação musical como prática educativa emancipatória: uma análise da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	PUC-SP/2022	Prescrito
Dissertação	Bruno Abramovic	A prática dos professores de música das escolas municipais de	UFSCAR/2024	apresentado aos professores /Modelado

		São Carlos/SP: uma análise sobre a utilização de uma proposta curricular		
Dissertação	Rejane Tinoco Dos Santos	O processo de inserção da música no currículo da escola municipal Anísio Teixeira, Niterói-rj: um estudo de caso	UFF/2017	Prescrito
Dissertação	Karla Beatriz Soares De Souza	Abram os livros, por favor...: representações de ensino aprendizagem de música nos conteúdos do livro didático de Arte do PNLD (2015 a 2017)	UFU/2018	Prescrito/apresentado aos professores
Dissertação	Émerson da Silva Barbosa	Vivendo e aprendendo: um estudo de caso sobre a aprendizagem da docência dos professores de música de Caucaia	UFC/2016	apresentado aos professores/ modelado
Dissertação	Lucas Pitwak Menezes Rosa	O espaço dos livros didáticos do PNLD Arte no currículo de formação inicial dos professores de música no Paraná	UFPR/2021	Prescrito/ apresentado aos professores
Dissertação	Luís Fernandes de Moura	A música no currículo do ensino fundamental - anos finais: uma investigação em duas escolas da rede pública de Mossoró	UFERSA/2018	Prescrito/modelado/ realizado

Dissertação	Ibsen Perucci de Sena	A organização do conteúdo de música no componente curricular Arte: dois estudos de caso com professores da rede pública de Educação Básica do DF	UNB/2016	Prescrito/Modelado
Dissertação	Sidileide Rabelo Casagrande	Do currículo prescrito ao currículo em ação: a música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF	UNB/2019	Prescrito/modelado/realizado
tese	Marcus Vinícius Medeiros Pereira	Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares	UFMS/2012	Prescrito
Artigo	Marcus Vinícius Medeiros Pereira	Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo	Revista da ABEM/2014	Prescrito
Artigo	Marcus Vinícius Medeiros Pereira	O Currículo das Licenciaturas em Música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada	Revista do Programa de Pós-graduação em Artes/2015	Prescrito
Artigo	Marcus Vinícius Medeiros Pereira	O conservatório no campo: efeitos de um habitus nas políticas e práticas curriculares	VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação/2015	Prescrito

Artigo	Marcus Vinícius Medeiros Pereira	Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar	Revista da ABEM/2016	Prescrito/apresentado aos professores
Artigo	Marcus Vinícius Medeiros Pereira	Da doxa musical escolar ao nomos curricular: uma reflexão necessária	Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação/2017	Prescrito
Cap. livro	Marcus Vinícius Medeiros Pereira	Sobre música e diversidade: das relações entre currículo e a construção de uma cultura comum	Livro: Pesquisa em música em diálogo interdisciplinar: ensino-aprendizagem, memórias e linguagens/ 2017	Prescrito
Artigo	Marcus Vinícius Medeiros Pereira	Ensino superior em Música, colonialidade e currículos	Revista brasileira de educação/ 2020	Prescrito
Cap. livro	Sara Paraguassú Santos do Vale Marcus Vinícius Medeiros Pereira	Correlações entre as prescrições curriculares de música no distrito federal	Livro: Educação: Sociedade Civil, Estado e Políticas Educacionais 4 (pp.154-164) / 2021	Prescrito
Artigo	Marcus Vinícius Medeiros Pereira	Das Relações Entre o Currículo Prescrito e o Currículo Avaliado: Reflexões Sobre a Formação do Professor de Música no Brasil	Revista Internacional de Educação Superior/ 2021	Avaliado
Artigo	Sara Paraguassú Santos do Vale	Um currículo em movimento: a música na formação de pedagogos e na educação infantil do df	Revista da Abem/2020	Prescrito
Artigo	Marcus Vinícius Medeiros Pereira	Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental:	XIII ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM	Apresentado aos professores/ Modelado

	Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira Silvana de Souza Pereira	uma análise da gravidade semântica nas propostas dos PETs da rede estadual de Minas Gerais	Educação Musical em redes: desafios e diálogos contemporâneos/2022	
Artigo	Marcus Vinícius Medeiros Pereira Sara Paraguassú Santos do Vale	Currículo de Música da Educação Infantil nos PETs da Secretaria Estadual de Minas Gerais: uma análise a partir da densidade semântica	XIII ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM/2022	Apresentado aos professores/ Modelado
Artigo	Amanda Martins Barbosa Débora Andrade Marcus Vinícius Medeiros Pereira	A construção de conhecimento musical nos PETs nos Anos Finais do Ensino Fundamental (SEEMG): uma análise a partir da gravidade semântica	XIII ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM/2022	Apresentado aos professores/ Modelado
Artigo	Amanda Martins Barbosa Débora Andrade Silvana de Souza Pereira Vinícius Alves Maciel Marcus Vinícius Medeiros Pereira	O ensino de música na rede estadual de Minas Gerais durante a pandemia: um estudo curricular dos Planos de Estudos Tutorados (2021)	XXXII congresso da ANPPOM/ 2022	Apresentado aos professores/ Modelado

O quadro acima organiza e categoriza os trabalhos analisados conforme o desenvolvimento curricular proposto por José Gimeno Sacristán (2017), isto é, o currículo prescrito, o currículo apresentado, o currículo modelado, o currículo em ação, currículo realizado e o currículo avaliado. O currículo prescrito corresponde às orientações oficiais estabelecidas por documentos legais, como leis, diretrizes e parâmetros curriculares, que indicam o que deve ser ensinado nas escolas. O currículo apresentado é a forma como essas orientações chegam aos professores, geralmente por meio de propostas pedagógicas, manuais, materiais didáticos e

planejamentos institucionais. O currículo modelado refere-se ao trabalho do professor ao adaptar e planejar o ensino a partir dessas orientações, elaborando planos de aula e selecionando conteúdos e metodologias. O currículo em ação e currículo realizado representa a prática pedagógica efetiva, ou seja, aquilo que realmente acontece em sala de aula nas interações entre professor e alunos. Já o currículo avaliado diz respeito à análise dos resultados desse processo, considerando o que foi aprendido, como se deu o desenvolvimento dos alunos e quais ajustes podem ser feitos para aprimorar o ensino.

Essa sistematização permite visualizar de forma crítica como a pesquisa em Educação Musical no Brasil tem abordado o tema do currículo nas últimas décadas. Para complementar a visualização do levantamento, a figura 1 apresenta a relação e a quantidade dos trabalhos publicados.

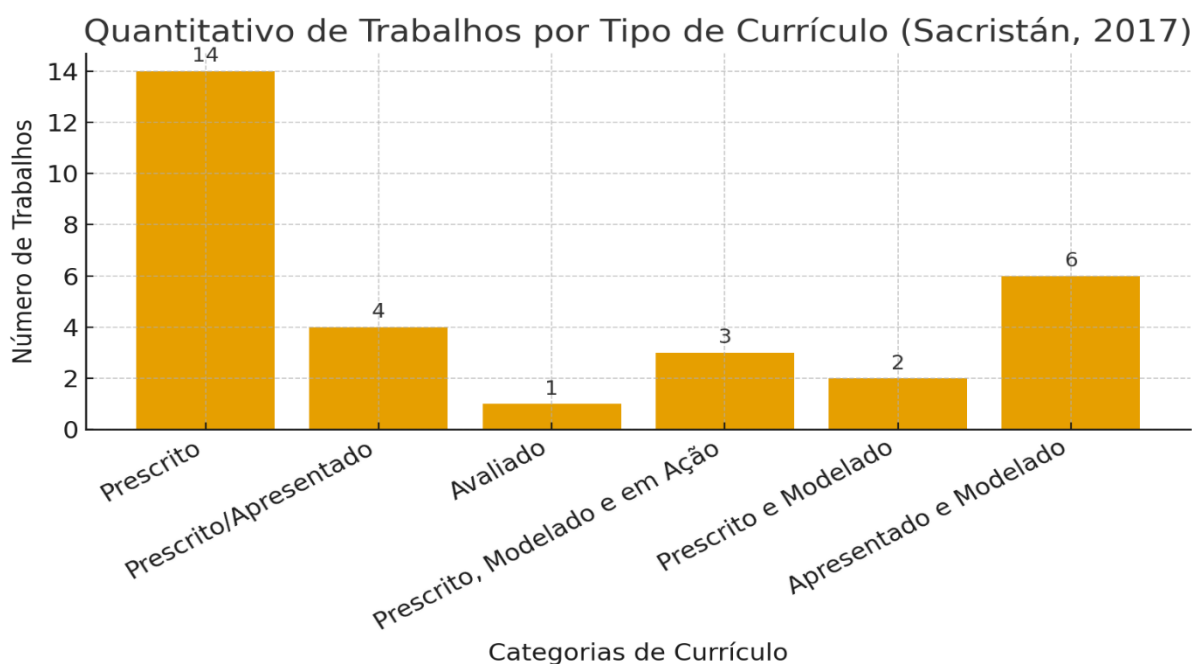


Figura 1 Gráfico de distribuição de trabalhos publicados por categoria.

Observa-se que a maior parte dos estudos estão concentrados nas análises do currículo prescrito de música, e no currículo apresentado e modelado pelos professores com o foco investigativo em documentos oficiais, políticas públicas e diretrizes institucionais (BNCC, livros didáticos e legislação específica da área). Esses trabalhos foram importantes para entender o que a subárea da Educação Musical tem pesquisado e para contextualizar o conceito do currículo prescrito de Sacristán.

Contudo, há um movimento mais recente que se volta para o currículo modelado e realizado, evidenciando as práticas docentes e a maneira como o ensino de música se concretiza nas escolas. Também, foi possível identificar apenas um texto que discute sobre currículo avaliado que é o de Pereira (2021). Como o foco desta pesquisa está no currículo modelado e realizado pelos professores, optei por priorizar os que fizeram entrevistas, observações e análises da prática pedagógica de professores formados em música em seus espaços de atuação, preferencialmente na educação básica.

1.1 Do currículo prescrito ao apresentado aos professores

A teoria de Sacristán tem sido amplamente mobilizada nas pesquisas brasileiras sobre o ensino de música. Entretanto, observa-se que a maioria das investigações buscam a análise do currículo prescrito e o apresentado aos professores, especialmente no que diz respeito à legislação educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), livros didáticos e as políticas públicas que regulamentam a presença da música na escola.

Trabalhos como os de Silva (2021), Liidtkke (2016), Muniz (2017), Dias (2022), Santos (2017), Rosa (2021), Pereira (2012, 2014, 2015a, 2015b, 2017a, 2017b, 2020), Vale (2020), Souza (2018), Ferreira (2018), Pereira (2016), enfatizam a importância das leis federais, leis e documentos estaduais e livros didáticos, que caracterizam o foco no currículo prescrito e o apresentado aos professores. Desse modo, os estudos revelam também as limitações e lacunas dessas prescrições.

Muniz (2017) analisou o processo de implementação da Lei nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo e concluiu que, apesar de representar um avanço legal, a lei não orienta como a música deve ser ensinada, gerando interpretações divergentes e práticas desarticuladas. Ainda, o autor argumenta que a falta de orientações metodológicas e curriculares precisas levou à reprodução de práticas fragmentadas e desiguais, dependentes da formação e da iniciativa individual dos professores, pois a lei trouxe o avanço formal da obrigatoriedade, mas não garantiu sua efetivação pedagógica.

Já Dias (2022), ao investigar a BNCC do Ensino Médio sob a ótica freireana, argumenta que a prescrição curricular tende a reproduzir um paradigma tecnicista, distanciando-se de uma educação emancipatória. Santos (2017) fala sobre a inserção da música no currículo da Escola Municipal Anísio Teixeira, em Niterói-RJ e evidencia

de forma exemplar essa transição entre o prescrito e o vivido. A autora investigou como a escola implementou a obrigatoriedade da Música após a Lei nº 13.278/2016 e constatou que a inclusão curricular da Música trouxe benefícios para a formação integral dos alunos, mas também revelou desafios estruturais e pedagógicos. Entre eles, destacam-se a falta de professores licenciados em Música, a escassez de materiais e a necessidade de redefinir o papel da música dentro do projeto pedagógico da escola. Observou ainda que o ensino musical era frequentemente concebido como atividade de apoio às demais disciplinas, e não como campo de conhecimento autônomo.

Silva (2021), investigou o processo de elaboração do currículo de música no município de Itupeva/SP. A autora observou que a construção coletiva do primeiro documento curricular de Música contou com a participação ativa dos professores, o que permitiu refletir sobre as teorias de currículo e sobre a função social da Música na formação integral do aluno. Entretanto, Silva (2021, p. 85) alerta para a “escassez de artigos e trabalhos sobre o assunto e a falta de consenso sobre as teorias de currículo relacionadas ao ensino da música na educação básica”. Assim, a pesquisa aponta para um movimento de busca por identidade curricular na área, em que os professores ainda carecem de formação continuada e de apoio institucional para transformar o currículo prescrito em práticas efetivas.

Essa realidade já era ressaltada por Liidtkke (2016), que investigou o planejamento escolar de professores de música em escolas particulares e públicas de São Paulo. O estudo identificou duas situações extremas: de um lado, docentes que seguem rigidamente o livro didático imposto pela escola; de outro, professores que constroem sozinhos seus currículos, sem orientação institucional.

Para Liidtkke (2016, p. 84), mesmo os professores que utilizam materiais prontos precisam exercer a reflexão crítica: “ter um livro didático a ser aplicado não exclui a necessidade da construção de planos curriculares; pelo contrário, implica em sua urgência”. Já aqueles que constroem seus currículos de forma autônoma enfrentam o desafio de equilibrar criatividade e coerência pedagógica, evitando que o planejamento se reduza a uma “mera roteirização do trabalho”.

Dessa forma, essas investigações revelam que o currículo prescrito para a música frequentemente se distancia da realidade escolar. A falta de infraestrutura, a ausência de clareza conceitual e as contradições entre políticas e práticas reforçam a

importância de se compreender o currículo em suas dimensões modelada e realizada, foco de investigação desta pesquisa.

Já no campo do currículo apresentado aos professores, os livros didáticos e materiais de apoio desempenham papel crucial na difusão de concepções sobre a Música no espaço escolar, sobre o que é conhecimento musical e como esse conhecimento deve ser ensinado. Pereira (2016), ao investigar a história do currículo de música a partir da análise de livros didáticos, identificou a persistência de um paradigma conservatorial na seleção dos conteúdos. O autor demonstra que, ao longo do século XX, consolidou-se a crença de que “aprender música é aprender a ler partitura” (Pereira, 2016, p. 31), naturalizando a ideia de que a notação musical e a teoria seriam os únicos meios válidos de conhecimento. Essa visão, segundo ele, foi herdada dos conservatórios e reproduzida nos materiais escolares, o que explica a predominância de repertórios eruditos e eurocêntricos nos currículos.

Embora Pereira (2016, p. 32) reconheça a importância da teoria e da notação, ele adverte que é “preciso permitir que a diversidade faça-se presente: diversidade de repertórios, de práticas, de sistematizações, de culturas, de vidas”. Essa defesa da pluralidade musical converge com o princípio de uma educação democrática e inclusiva, que reconhece as diferentes musicalidades como formas legítimas de saber.

A pesquisa de Souza (2018) é um marco importante nesse debate. A autora analisou os conteúdos de Música presentes nos livros de Arte do PNLD/Arte (2015–2017), buscando compreender as representações de ensino-aprendizagem musical expressas nesses materiais. Inspirada em Roger Chartier (1990, 1996, 2000, 2011) e em Jusamara Souza (1997, 2001, 2004, 2014), ela observa que o livro didático de Arte não é apenas um recurso pedagógico, mas um instrumento de construção simbólica que orienta o modo como a Música é representada no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Ferreira (2018) reforça esse argumento ao analisar os livros de Arte aprovados no PNLD 2017. A autora identifica uma organização curricular linear e progressiva, que busca estabelecer uma continuidade gradativa no aprendizado musical, mas observa que essa estrutura ainda é fortemente pautada por categorias técnico-formais como: ritmo, notação, gêneros musicais, orquestra, ópera, que remetem a uma tradição europeia. Apesar disso, Ferreira (2018) reconhece avanços significativos, destacando a inserção de conceitos como composição, regência e luteria, bem como a valorização da música como parte da formação

humana. Entretanto, os resultados das análises indicam haver a necessidade de equilibrar de forma mais adequada os conteúdos entre as linguagens artísticas.

Nesse prisma, Rosa (2021) amplia a discussão ao investigar a presença dos livros didáticos do PNLD Arte nos currículos dos cursos de Licenciatura em Música no Paraná. O autor demonstra que, apesar de o PNLD ter grande impacto cultural e econômico, os cursos superiores ainda não incorporam sistematicamente o trabalho com esses materiais, o que revela uma dissociação entre a formação inicial e a prática docente. Rosa (2021), observa que “os professores formadores têm uma visão sólida sobre o conceito livro didático, mas nem todos se apropriaram dos livros do PNLD Arte - objetos deste estudo - o que se leva a crer que ao se tratar de livros didáticos inseridos nos currículos dos cursos de licenciatura em música, os livros do PNLD não são protagonistas” (Rosa, 2021, p. 103). Essa lacuna formativa resulta em uma transição pouco preparada entre a universidade e a escola, onde o livro didático continua sendo uma das principais referências do professor.

Essas pesquisas investigaram o currículo de forma prescrita e/ou apresentado aos professores. Os trabalhos analisados nos ajudam a compreender como a produção científica em educação musical tem se concentrado majoritariamente nos currículos prescritos e apresentados aos professores, evidenciando uma lacuna nas investigações que tratam dos currículos modelado e em ação, ou seja, daqueles que se manifestam na gestão de aprendizagens concretas e nos modos de organização do ensino.

Logo, partindo da constatação de que os currículos prescritos e apresentados aos professores frequentemente se mostram fragilizados e fragmentados, este estudo propõe-se a investigar as estratégias, decisões e valores que orientam a construção do conhecimento musical em contextos reais de ensino, especificamente neste estudo de caso que buscará investigar essa construção de conhecimentos com um professor dos anos finais do Ensino Fundamental, assim, contribuindo para a consolidação de currículos mais coerentes, contextualizados e legitimados pela prática.

1.2 Do modelado ao currículo em ação

Apesar da maior parte dos trabalhos levantados corresponderem ao currículo prescrito, alguns autores buscaram também investigar o currículo modelado e em ação, como: Oliveira (2018), Moura (2018), Casagrande (2019), Sena (2016), Barbosa (2016), Carvalho (2020), Pereira e Pereira (2022), Vale e Pereira (2022), Barbosa

Andrade e Pereira (2022), Barbosa et al. (2022) e Abramovic (2024). Esses estudos convergem na perspectiva prática e reconhecem o currículo como um campo de negociação simbólica, em que os professores interpretam e reinventam as prescrições à luz de suas experiências e das necessidades dos estudantes.

A pesquisa de Oliveira (2018), por exemplo, analisou como professores de música da rede municipal de João Pessoa elaboram seus currículos no cotidiano escolar. Com base em observações não participantes de aula e entrevistas semiestruturadas, a autora constatou que os docentes “trançam” seus currículos entre as tramas do prescrito e do vivido, produzindo soluções inventivas diante das ambiguidades e das lacunas deixadas pelas legislações e documentos educacionais. Fundamentada em autores como Macedo (2006) e Certeau (1994), Oliveira compreende o currículo como um espaço de criação e subversão, no qual o professor exerce sua autoria. Nesse sentido, a autora observa que os professores de música frequentemente precisam criar suas próprias soluções diante das imprecisões curriculares prescritas, elaborando seus currículos de modo artesanal e no cotidiano.

Essa concepção dialoga com a noção de currículo modelado apresentada por Sacristán (2017), na qual o professor interpreta e reorganiza o conhecimento, moldando a partir das condições concretas da escola e de seus alunos. Nessa perspectiva, a pesquisa feita por Sena (2016), se apresenta bem relevante para essa discussão, pois, investigou a organização dos conteúdos de música no componente curricular Arte em escolas da rede pública do Distrito Federal, analisando como professores licenciados em música planejam e distribuem seus conteúdos ao longo do ano letivo.

Como destacou Sena (2016, p. 157), “foi constatada, portanto, a centralidade da figura docente no processo de seleção e organização dos conteúdos curriculares”. O autor também destaca que, embora o currículo prescrito da Secretaria de Educação do DF (SEDF) busque superar a fragmentação e promover uma abordagem interdisciplinar, “o que se observa nas práticas docentes ainda são listas sistematizadas, sequenciais e apropriadas ao ensino tradicional” (p. 159). O autor identificou que a organização dos conteúdos musicais no Distrito Federal se dá a partir de eixos gerais definidos pelos próprios professores, que adaptam as diretrizes oficiais segundo as demandas locais e as percepções sobre as lacunas de conhecimento dos alunos.

Essa dinâmica evidencia que o professor não é apenas um executor e reprodutor do currículo prescrito, mas um construtor de sentido e um gestor da aprendizagem, cuja atuação configura o currículo modelado e influencia diretamente o currículo em ação. No campo da educação musical essa abordagem ganha relevância porque permite compreender não apenas o que está prescrito, mas como a música se concretiza na escola. Autores como Barbosa (2016) e Moura (2018) apontam que, embora as leis e diretrizes tenham reintroduzido a Música como conteúdo obrigatório, sua efetivação ainda depende fortemente da iniciativa e da capacidade criativa dos professores.

Barbosa (2016) reafirma essa visão ao investigar a aprendizagem da docência de professores de música em Caucaia (CE), destacando que os docentes aprendem a ensinar “na escola e pela prática”, refletindo continuamente sobre sua atuação e compartilhando experiências entre si. Essa aprendizagem prática, que emerge da reflexão sobre a ação, é também um espaço de construção curricular.

Outra contribuição relevante vem dos estudos sobre os Planos de Estudos Tutorados (PETs)² elaborados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais durante a pandemia de 2021. Os trabalhos de Pereira, Pereira e Pereira (2022), Barbosa, Andrade e Pereira (2022) e Pereira e Vale (2022) analisaram esses materiais sob a ótica da Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT) de Karl Maton (2014), especialmente considerando as forças da gravidade semântica (níveis de variação entre concretude e abstração no ensino dos conhecimentos musicais) e densidade semântica (níveis de variação da complexidade).

Os resultados mostraram que, embora os PETs representem um avanço na presença da música na educação básica, eles ainda apresentam fragmentação e superficialidade. As propostas carecem de continuidade e aprofundamento, o que dificulta a construção de conhecimento musical consistente. Segundo Pereira, Pereira e Pereira (2022, p. 14), “a fragmentação é o que mais se destaca nas análises realizadas: uma fragmentação do próprio componente curricular e uma fragmentação interna no trabalho com a música”.

Ainda, Barbosa, Andrade e Pereira, complementam essa crítica, observando que as atividades dos PETs eram todas teóricas e traziam poucas vivências musicais, dessa forma, tendem a ser um

² Planos de Estudos Tutorados

[...] almanaque, com informações pontuais, muitas vezes desconexas. O professor precisa organizar as experiências em torno do conhecimento musical: recorrentes, repetitivas, diversificadas, que permitam a imersão e a construção de abstrações. Abstrações essas que existem para a música: para pensa-la, para frui-la, para cria-la, para interagir com ela. Para sermos protagonistas no relacionamento com e por meio da música (Barbosa, Andrade e Pereira, 2022, p. 16).

Para os autores, essa limitação só poderá ser superada com a valorização do papel do professor na organização de experiências musicais recorrentes, diversificadas e reflexivas. De modo semelhante, Pereira e Vale (2022) investigaram os PETs da educação infantil e constataram que os PETs oferecem conteúdos de música, bem como, repertórios e propostas de apreciação, mas “7 das 13 atividades foram dispostas de forma isolada, sem um planejamento de continuidade” (p. 13). Dessa forma, os autores defendem que

é necessário que exista, portanto, um planejamento didático das propostas modeladas pelos professores. Dessa forma a música deixa de ser apenas recurso para ser encarada, também, como um campo de experiências em torno de conhecimentos importantes para a formação integral das crianças (Pereira e Vale, 2022, p. 14).

Casagrande (2019), por sua vez, identificou que a música, embora prevista no Currículo em Movimento do Distrito Federal, acaba ausente no currículo em ação, evidenciando a distância entre o prescrito e o vivido. Ao investigar a implementação do Currículo em Movimento do DF nos anos iniciais do Ensino Fundamental com professores pedagogos, a autora observou que, apesar de o documento prescrito propor uma integração das linguagens artísticas, a música se configura ausente como conhecimento no currículo em ação. Essa lacuna, segundo ela, decorre da formação insuficiente dos professores e da falta de continuidade entre as propostas curriculares e as práticas docentes.

Casagrande (2019) argumenta que o currículo de música, quando reduzido à dimensão instrumental ou recreativa, perde sua potência formativa. A música deixa de ser um campo de conhecimento e passa a ser usada como ferramenta para outros fins. Assim, a autora conclui que “do currículo prescrito ao currículo em ação, a música deixa de ser um conhecimento a ser adquirido na escola, prevalecendo a função musical escolar: a música como ferramenta e recreação”.

Ainda, Moura (2018), analisou como professores de Arte/Música de Mossoró (RN) articulam seus planos de aula às propostas curriculares locais, observando que, apesar das dificuldades estruturais e da falta de materiais, esses profissionais conseguem realizar ações significativas, revelando uma forte realidade modeladora e autoral do professor de música.

Tais constatações indicam que o estudo do currículo em Música precisa ir além da análise de documentos oficiais. É fundamental observar o fazer docente, pois é nesse nível que se revelam as estratégias, táticas e negociações que dão sentido ao currículo na ação. Em outras palavras, estudar o currículo modelado e na ação é investigar o modo como os professores constroem e gerenciam o processo de aprendizagem musical na escola.

Essas constatações demonstram que a área ainda carece de estudos que explorem como os professores de música constroem e legitimam o conhecimento em sala de aula, considerando o contexto escolar em que atuam. Essa é precisamente a lacuna que a minha dissertação em andamento buscará contribuir.

Ainda a partir dessa revisão de literatura, foi possível identificar um padrão dos autores que buscaram conhecer o currículo modelado e em ação. Oliveira (2018), Casagrande (2019) e Moura (2018), optaram pelas seguintes escolhas metodológicas: estudo de caso, entrevista, observação não participante e diário de campo. Dessa forma, tais trabalhos contribuíram para pensar e construir os caminhos metodológicos desta pesquisa.

Esses estudos convergem com o alerta de Sacristán (2017), para quem o currículo não pode ser entendido como uma entidade neutra ou acabada, mas como um processo interpretativo e político. A passagem do currículo prescrito para o modelado e o em ação envolve mediações complexas, nas quais o professor assume o papel central de tradutor e mediador. Essa mediação é influenciada por vários fatores como a formação docente, condições institucionais, contextos socioculturais, entre outros.

Assim, compreender o currículo em suas dimensões prescrito, modelado e em ação implica investigar as práticas de planejamento, execução e reflexão docente. A análise do currículo em ação, portanto, exige observar como o professor constrói seu repertório pedagógico, como decide o que ensinar e de que modo organiza a aprendizagem musical em seu contexto específico. Essas decisões são fundamentais para se (re)pensar o próprio currículo prescrito, contribuindo para uma compreensão,

fortalecimento e, se necessário for, uma transformação da ainda iminente tradição curricular em Música para a educação básica.

Nesse prisma, esta pesquisa se ocupará em investigar o currículo modelado e em ação de um professor de Música atuante no Ensino Fundamental Anos Finais da rede privada de Macapá. Ainda, cabe adiantar que em Macapá/AP não existe nenhuma diretriz, políticas públicas ou quaisquer documentos que complementem e auxiliem o professor de música na construção do currículo.

Nesse sentido, para sustentar a análise proposta, torna-se necessário compreender os conceitos que fundamentam esta investigação, especialmente aqueles relacionados ao currículo segundo Sacristán (2017) e à gestão da aprendizagem segundo Lück (2019). O próximo capítulo, portanto, é dedicado a discussão teórica que embasa esta pesquisa, apresentando os principais conceitos que permitirão compreender como o professor de música constrói, interpreta e põe em prática o currículo no contexto escolar.

2 DA PESQUISA: PRINCIPAIS CONCEITOS

Este capítulo tece diálogos referentes aos conceitos centrais do currículo pautado nas concepções de Sacristán (2017), bem como, os termos: gestão da aprendizagem na perspectiva de Lüke (2019), Oliveira e Menezes (2018) e Pires e Gauthier (2020).

2.1 O currículo na perspectiva de Gimeno Sacristán

Ao iniciar suas discussões sobre o currículo, Sacristán (2017) enfatiza que essa não é uma tarefa simples, assim, destaca a complexidade conceitual e prática que envolve o campo curricular, alertando que ele é um terreno de múltiplas abordagens, tradições e interpretações. Segundo Grundy (1987, p. 5, apud Sacristán, 2017), “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.”

Dessa forma, Sacristán (2017, p. 14) complementa que, sendo uma prática tão complexa, “não é estranho encontrar-se com perspectivas diversas que selecionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos com diferente amplitude que determinam a visão ‘mais pedagógica’ do currículo. Recolheremos uma amostra panorâmica de significados atribuídos a um campo vasto e pouco articulado.” Essa multiplicidade de entendimentos é ilustrada por Rule (1973 apud Sacristán, 2017), que, ao examinar a literatura norte-americana, identificou grupos de significados que variam entre o currículo como experiência, guia da aprendizagem, plano de conteúdos ou conjunto de objetivos.

Para o autor, a complexidade do currículo se explica justamente pela diversidade de olhares e interpretações que o constituem. Ele observa que há múltiplos pontos de vista e enfoques pedagógicos que, ao longo da história, construíram significados variados sobre o tema (Sacristán, 2017). Em estudos clássicos, como o de Rule (1973 apud Sacristán, 2017), são identificadas concepções que o compreendem ora como um conjunto de experiências vividas pelos alunos, ora como um plano de conteúdos, uma proposta de objetivos ou uma orientação para a mudança de comportamento.

Diante desse panorama, Sacristán propõe compreender o currículo como uma prática social que expressa e organiza a função cultural e socializadora da

escola, ou seja, “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens” (Sacristán, 2017, p. 15). Tal definição desloca o foco do currículo como documento para o currículo como prática viva, produzida nas interações entre professores, alunos e contextos institucionais.

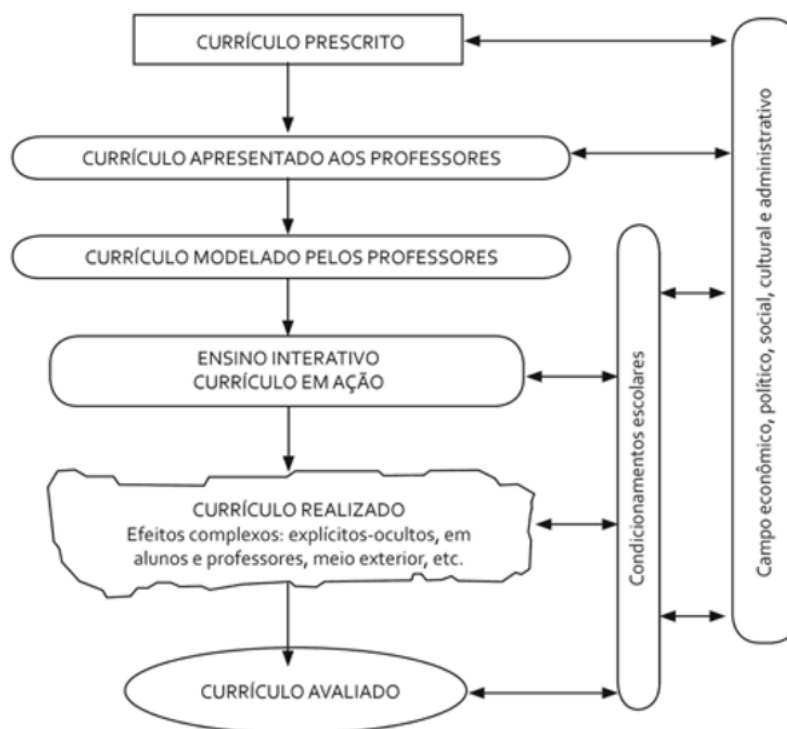
Desse modo, analisar um currículo requer situá-lo em seu contexto concreto, pois ele se materializa nas práticas e nos resultados das ações educativas, nesse sentido, o autor afirma que todo currículo é historicamente configurado, refletindo valores, pressupostos e intencionalidades de uma determinada sociedade. Assim, ele deve ser compreendido como parte de uma trama cultural, política e escolar que o modela e lhe dá significado (Sacristán, 2017).

Compreender o currículo como práxis implica, portanto, reconhecer a multiplicidade de ações e decisões que intervêm em sua constituição desde políticas e administrativas até pedagógicas. Sacristán observa que ele é resultado de um processo dinâmico, atravessado por relações de poder, e não pode ser separado das condições reais de seu desenvolvimento. Por isso, uma abordagem puramente técnica não é capaz de apreender sua complexidade: “Uma visão tecnicista, ou que apenas pretenda simplificar o currículo, nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares” (Sacristán, 2017, p. 22).

Dessa forma, o currículo se apresenta como o cruzamento de práticas diversas, que não se reduzem ao ensino, mas envolvem também dimensões políticas, administrativas, avaliativas e culturais (Sacristán, 2017, p. 26). Ele é, ao mesmo tempo, produto e configurador das práticas escolares, influenciando todos os aspectos da vida educativa. O autor conclui que “são poucos os fatos da realidade escolar e educativa que não têm ‘contaminações’ por alguma característica do currículo das instituições escolares” (Sacristán, 2017, p. 28).

Apesar da complexidade de se conceituar o currículo, o autor apresenta um modelo explicativo do desenvolvimento do currículo, conforme figura 2 abaixo:

Figura 2 Objetivação do currículo no processo do seu desenvolvimento



Fonte 1 Sacristán (2017, p.103)

Assim, a figura apresenta um modelo não hierarquizado do desenvolvimento do currículo, ou seja, um esquema que busca representar o caráter processual, dinâmico e interdependente de seu desenvolvimento. Nesse prisma, o autor expõe o currículo prescrito, apresentado aos professores, modelado pelos professores, em ação, realizado e o avaliado.

a) O Currículo prescrito

Apesar desta pesquisa ter como recorte de investigação o currículo modelado e em ação, tomo como necessária a conceituação de todos os níveis propostos por Sacristán. Sobre o currículo prescrito, o autor afirma que “em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória.” (Sacristán, 2017, p. 103). Essas prescrições funcionam como referência estruturante do sistema educativo, orientando a organização curricular, a produção de materiais didáticos e o controle das práticas escolares.

Nesse caminho, o autor observa que tais prescrições variam conforme o contexto histórico e político de cada país, configurando diferentes modos de intervenção estatal sobre o currículo. Em sua essência, o currículo prescrito corresponde à instância normativa do processo curricular, aquela que define, em documentos oficiais, as diretrizes, objetivos e conteúdos mínimos que devem ser ensinados. Ele atua como ponto de partida para o desenvolvimento curricular, mas não determina de forma rígida as práticas docentes. Ao contrário, deixa espaços de interpretação, negociação e adaptação que se concretizam nas etapas seguintes.

Assim, compreender o currículo prescrito implica reconhecer o peso das políticas educacionais e dos dispositivos regulatórios como leis, diretrizes nacionais e referenciais curriculares, bem como, sobre as práticas escolares. Entretanto, Sacristán enfatiza que esse nível de formulação não se esgota em si mesmo, pois o verdadeiro significado do currículo emerge quando ele é reinterpretado e operacionalizado pelos sujeitos que o colocam em prática.

b) O currículo apresentado aos professores

A partir do momento de formulação oficial, o currículo passa por uma fase de mediação e tradução, na qual seus princípios e conteúdos são convertidos em instrumentos acessíveis aos docentes. Trata-se do currículo apresentado aos professores, que, segundo Sacristán (2017, p. 103), se manifesta por meio de “uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste.”

Logo, esse meio tem a função de tornar operacionais as prescrições oficiais, transformando orientações genéricas em guias concretos de ação pedagógica. O autor observa que as prescrições curriculares “costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas” (Sacristán, 2017, p. 103). Por isso, essa etapa é essencial ela conecta o nível normativo ao nível da prática docente.

No entanto, a efetividade dessa tradução depende de múltiplos fatores — entre eles, o nível de formação dos professores, as condições de trabalho e os recursos disponíveis. Como afirma o autor, “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). Nesse sentido, materiais como livros

didáticos, guias do professor e programas de ensino assumem papel central na mediação entre o texto oficial e a ação pedagógica.

Assim, Sacristán considera os livros didáticos como os agentes mais representativos desse processo: “Os livros-texto são o exemplo por antonomásia deste último tipo. É a esta classe de meios que nos referiremos como agentes apresentadores do currículo pré-elaborado para os professores.” (Sacristán, 2017, p.150).

c) O currículo modelado pelos professores

Nesse prisma, chegamos a um dos níveis que será o foco desta investigação: o currículo modelado. Sacristán (2017) compreende que, entre as diversas instâncias que configuram o currículo, o professor ocupa uma posição central. Sua atuação não se limita a executar diretrizes externas, mas envolve interpretar, adaptar e reconstruir os significados das propostas curriculares à luz de sua experiência, formação e contexto de trabalho. Por isso, o autor define o currículo moldado pelos professores como uma etapa decisiva do processo de desenvolvimento curricular. Assim,

o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc (Sacristán, 2017, p. 104).

Essa ação transformadora não é aleatória, pois, ela se concretiza nos planos de ensino e programações que os docentes elaboram, constituindo momentos privilegiados de tradução entre o currículo oficial e a prática pedagógica. Dessa forma, podemos inferir a partir de Sacristán que o professor, portanto, é um tradutor de significados, alguém que reinterpreta as intenções curriculares de acordo com sua concepção de conhecimento, suas experiências formativas e as condições concretas de seu trabalho. Como observa Sacristán, “entender a mediação dos professores no conhecimento que os alunos aprendem nas instituições escolares é um fator necessário para que, em educação, se compreenda melhor por que os estudantes diferem no que aprendem” (Sacristán, 2017, p. 177).

O modo como cada docente lê e operacionaliza o currículo influencia diretamente não apenas o conteúdo que é ensinado, mas também as formas pelas quais o conhecimento é distribuído socialmente entre diferentes grupos de alunos. Ao

reconhecer o currículo como uma prática em constante transformação, Sacristán (2017, p. 165) afirma que “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos — a influência é recíproca.” Assim, o professor não é um simples receptor das prescrições, mas um agente de reconfiguração do currículo. Ele o interpreta à luz de seu contexto e das demandas dos estudantes, criando versões particulares do currículo que refletem sua cultura profissional e suas concepções pedagógicas.

Portanto, a ação docente vai além da seleção de conteúdos, ela envolve a criação de ambientes de aprendizagem, a gestão de interações e o controle simbólico sobre o acesso ao conhecimento. Logo, Sacristán defende o papel do professor como profissional reflexivo e criador e questiona o modelo de docente reduzido a executor de diretrizes externas, afirmando que “quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?” (Sacristán, 2017, p. 168). E reforça: “A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária à sua própria função educativa. O professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado” (Sacristán, 2017, p. 169).

d) O currículo em ação

Outro ponto central desta investigação é a etapa do currículo em ação que representa, para Sacristán (2017), o momento em que o projeto educativo deixa o plano das intenções e das prescrições para se tornar prática pedagógica efetiva. É na sala de aula, no cotidiano do ensino e da aprendizagem, que o currículo ganha vida e revela o sentido real das propostas curriculares.

Segundo o autor, “é na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas [...] que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares.” (Sacristán, 2017, p. 104). Essa afirmação evidencia que o currículo só pode ser compreendido plenamente quando se observa o modo como é implementado nas situações reais de ensino nas decisões, nas interações e nos gestos que constituem o fazer docente, o que legitima a proposta desta pesquisa.

Nesse prisma, o currículo em ação, portanto, não é apenas a aplicação de um plano, mas a transformação contínua de uma proposta em experiência pedagógica,

na qual interagem o professor, os alunos e o contexto. Assim, o currículo em ação é o ponto em que os níveis prescrito, apresentado e modelado se encontram e se concretizam. Ele é o lócus onde o currículo se torna método, onde os conteúdos ganham forma didática e onde as intenções se confrontam com as possibilidades reais do contexto escolar. É também o espaço em que emergem as tensões entre o planejado e o vivido, entre o ideal e o possível.

Sacristán (2017, p. 201) reforça que “o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais.” O autor considera que essa concretização é a última e mais decisiva expressão do currículo, pois “é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida.” (p. 201).

Desse modo, o currículo em ação representa o momento de avaliação viva das políticas e concepções educacionais. Ele é o espelho da prática pedagógica aquilo que realmente acontece nas aulas, e não apenas o que foi prescrito ou planejado. Nessa fase, a ação docente assume papel determinante, pois é o professor quem articula teoria e prática, seleciona estratégias, organiza o tempo e o espaço, e constrói, junto aos alunos, o significado do que é ensinado.

e) O currículo realizado

O currículo realizado refere-se ao conjunto de efeitos que emergem da prática pedagógica e que ultrapassam as intenções explícitas do currículo. Segundo Sacristán (2017, p. 104), “como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc.” Esses efeitos, embora muitas vezes reconhecidos como “rendimentos” ou indicadores de sucesso do sistema, abrangem também dimensões sutis e difíceis de mensurar como valores, atitudes e modos de relação com o saber.

O autor adverte que, ao lado dos resultados considerados mais visíveis e quantificáveis, há efeitos ocultos do ensino, que permanecem fora do campo da avaliação tradicional. Esses efeitos, explica, “ficarão como efeitos ocultos [...] por falta de sensibilidade em relação a eles e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo)” (Sacristán, 2017, p. 104). Dessa forma, o currículo realizado abrange tanto o que

é aprendido intencionalmente quanto o que é internalizado implicitamente, como: os comportamentos, valores e percepções que os alunos adquirem sem que tenham sido formalmente planejados.

Ainda, Sacristán amplia essa concepção ao reconhecer que os efeitos do currículo não se restringem aos estudantes. As consequências da prática educativa “também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.” (Sacristán, 2017, p. 104). Assim, o currículo realizado é um fenômeno que atravessa múltiplas dimensões da vida escolar e social, configurando modos de ser, agir e compreender o mundo.

f) O currículo avaliado

Após a realização da prática, o currículo passa por processos de avaliação, que também moldam seu significado social. Para Sacristán (2017), o currículo avaliado é a instância em que diferentes forças externas e internas à escola definem o que deve ser considerado aprendizagem válida e conhecimento legítimo.

O autor explica que

pressões exteriores de tipo diverso nos professores – como podem ser os controles para liberar validações e títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas – levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor (Sacristán, 2017, p. 104).

Sendo assim, as pressões acabam por selecionar e hierarquizar determinados componentes do currículo em detrimento de outros, gerando uma lógica de valorização que influencia tanto o ensino quanto a aprendizagem. O autor observa que, “enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, [a avaliação] acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos.” (Sacristán, 2017, p. 104).

Assim, o currículo avaliado atua como mecanismo de regulação: ele reforça, na prática, um significado específico de conhecimento escolar, projetando sobre os alunos uma ideia de valor que atravessa toda a experiência educativa. Como afirma Sacristán, (2017, p. 104) “as aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados valorizados.”.

2.2 O conceito de gestão

O termo “gestão” é originário do latim *gestione*, seu conceito “refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 879). Dessa forma, tal termo vem sendo discutido e utilizado amplamente na literatura por diversas áreas resultando em diferentes concepções.

De acordo com o *site Michaelis*³, o termo gestão significa “gerenciamento, administração, onde existe uma instituição, uma empresa, uma entidade social de pessoas, a ser gerida ou administrada”. Garay (2011, p.209) destaca a gestão como um processo de “dirigir a organização e tomar decisões tendo em vista as demandas do ambiente e os recursos disponíveis”. Na literatura educacional, o termo é utilizado para além do ato de administrar, que remete a uma estrutura rígida, hierarquizada e burocratizada, na qual a tomada de decisões se concentra no poder e na autoridade. Assim, o termo gestão diferencia-se de outros modelos organizacionais por sua natureza pedagógica e pelas relações sociais que a permeiam.

Lück (2019), esclarece que a gestão é um processo que busca articular e mobilizar o empenho de pessoas de forma coletiva e organizada em prol de objetivos comuns, assim, parte do pressuposto de que as transformações e realizações são promovidas pelas pessoas. Nesse prisma, a autora aponta que para a gestão ser efetiva:

necessita superar as tendências ao imediatismo e resultados superficiais, à fragmentação e ao reducionismo, mecanização e formalismo burocratizantes, ao comodismo e omissão, dentre outros aspectos, o que alcança mediante a consciência dos desafios do processo em questão, em todas as suas dimensões e expressões (Lück, 2019, p.38).

Percebe-se, portanto, que fazer gestão é conduzir/mediar algo/alguém de forma organizada, planejada e adaptada pelo caminho a ser seguido para alcançar os objetivos propostos, envolvendo a tomada de decisões estratégicas, bem como o acompanhamento contínuo do processo e a flexibilização das ações conforme as necessidades e desafios encontrados ao longo do percurso.

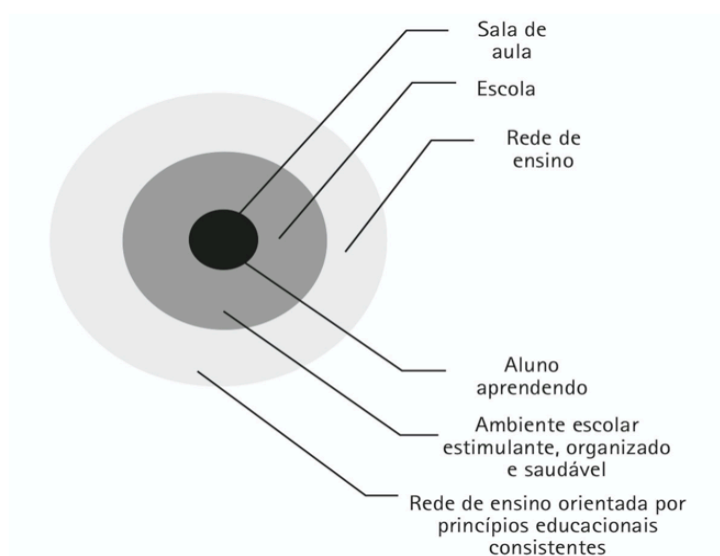
Ao adotar o conceito de gestão, reconhece-se que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um ambiente dinâmico de construção

³ <http://michaelis.uol.com.br/> Acesso em 18 de fevereiro de 2025.

coletiva. Nesse sentido, a gestão não se limita a um conjunto de ações técnicas e administrativas, mas envolve a mobilização de recursos humanos, materiais e metodológicos para garantir uma educação de qualidade (Oliveira; Menezes, 2018).

Nesse prisma, o termo “gestão” está conectado a diversos temas envolvendo o âmbito escolar, presente desde processos mais macros aos micros, conforme mostra a figura 3 abaixo.

Figura 3 Âmbito de gestão pedagógica



Fonte: Lück (2014, p. 23)

No contexto educacional, a gestão eficaz exige uma visão sistêmica, considerando não apenas a administração dos recursos, mas também a valorização das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que gestores, professores e demais agentes educacionais atuem de maneira colaborativa, garantindo que as práticas pedagógicas sejam coerentes com as demandas dos alunos e alinhadas aos princípios da qualidade educacional. Para que ocorra o funcionamento eficaz da escola é necessário fazer o processo de gestão nos mais diversos âmbitos. Para delimitação dessa investigação nos ocuparemos em investigar apenas a gestão de aprendizagem.

2.3 Gestão da aprendizagem

A gestão da aprendizagem vem sendo discutida e apontada por diversos autores como uma das dimensões centrais da profissão professor (Pires e Gauthier, 2020). Dessa forma, ela é compreendida como um conjunto de metodologias, práticas e estratégias utilizadas para organizar, planejar, monitorar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo Pires e Gauthier (2020, p.14),

a gestão dos aprendizados engloba o conjunto de operações que o professor utiliza para fazer aprender aos alunos o conteúdo de ensino: planejamento, interação com os alunos e avaliação dos aprendizados. Esse é o momento em que o professor desenvolve o programa de ensino e busca garantir o aprendizado dos alunos.

Ainda, Lück (2019) aponta que a gestão de aprendizagem pode ser encarada como um processo pedagógico intencional que exige do professor a capacidade de planejar, desenvolver e avaliar estratégias de ensino de forma eficaz e consciente, com foco na promoção da aprendizagem do aluno. Nesse sentido, a prática docente precisa estar alinhada a objetivos de ensino claros, ao conhecimento sobre os alunos e à seleção criteriosa de métodos e recursos didáticos. Para a autora, “é na sala de aula que ocorre a aprendizagem, em vista do que ao professor cabe a responsabilidade direta pelos resultados de aprendizagem de seus alunos” (Lück, 2019, p.24).

Pires (2023) complementa essa perspectiva ao argumentar que, para ensinar um conteúdo, o professor precisa construir com os alunos disposições para aprender. Ou seja, além de dominar o conteúdo e saber como explicá-lo, o docente deve ser capaz de despertar o interesse, a curiosidade e o engajamento dos alunos, tornando o conteúdo um desafio significativo a ser superado. Essa dimensão afetiva e motivacional do ensino é parte integrante da gestão da aprendizagem e precisa ser considerada no planejamento pedagógico.

Para aprofundar a compreensão sobre essa prática, Pereira (2022) propõe a decomposição das ações docentes como método de análise do conhecimento pedagógico. Segundo o autor, é preciso “dar um zoom” nas práticas dos professores, o que permite tornar visível o conhecimento que orienta suas escolhas e decisões em sala de aula. Esse olhar investigativo sobre o cotidiano escolar contribui para a construção de uma prática docente mais consciente, reflexiva e eficaz.

Dessa forma, a gestão da aprendizagem se configura como uma competência essencial do professor, que deve ser desenvolvida desde a formação inicial e

aprofundada ao longo da carreira docente. Envolve não apenas o domínio de conteúdos e métodos, mas também a compreensão dos processos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no ato de aprender. Assim, podemos dizer que o sucesso da gestão de aprendizagem está diretamente ligado à capacidade do professor de articular conhecimento teórico, sensibilidade pedagógica e intencionalidade educativa.

2.4 A gestão da aprendizagem no currículo modelado e em ação

Ao compreender o currículo como prática, Sacristán (2017) reconhece que sua efetivação depende da mediação ativa dos professores, os quais transformam as orientações prescritas em experiências concretas de ensino e aprendizagem. O autor enfatiza que o professor atua como um agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e significados do currículo, uma vez que, a partir de sua cultura profissional, interpreta e adapta as propostas curriculares que lhe são apresentadas. Assim, o currículo modelado pelos docentes representa o momento em que o planejamento e a reflexão pedagógica traduzem as intenções curriculares em ações contextualizadas, articulando saberes, valores e práticas.

É também “na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor” (Sacristán, 2017, p. 104) que o currículo se converte em ação pedagógica, ganhando significação social e educativa. Para o autor, o valor de qualquer proposta curricular se comprova “na forma como se concretiza em situações reais” (p. 201). Essa dimensão da prática revela o papel do professor como mediador entre o currículo prescrito e a aprendizagem dos alunos, um profissional que reorganiza e ressignifica o conhecimento a partir das condições concretas de sua escola, de sua turma e de sua própria experiência docente.

Essa concepção encontra convergência direta com a noção de gestão da aprendizagem formulada por Lück (2019). Para a autora, gerir a aprendizagem significa criar, organizar e acompanhar intencionalmente as condições que possibilitam o aprender, reconhecendo o professor como sujeito central desse processo, dessa forma:

O professor na sala de aula é, portanto, figura central que desempenha o importantíssimo papel de mediar, articular, mobilizar, liderar, coordenar processos sociais e interações, de modo a canalizar e desenvolver talentos humanos em processos de aprendizagem, pelos quais os alunos aprendem a apropriar-se do conhecimento, a conhecer o mundo e a compreender-se

em atuação nesse mundo, a ser capazes de resolver problemas de forma participativa, ética e crítica (Lück, 2019, p.36)

Assim, a autora dialoga diretamente com Sacristán (2017), revelando que aprender é um processo complexo que requer intervenção consciente do educador. Nesse sentido, a ação do professor como mediador do currículo coincide com sua função de gestor pedagógico da aprendizagem. Ao planejar, adaptar e desenvolver o currículo modelado, ele exerce uma gestão reflexiva sobre as decisões didáticas o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. E, ao colocar esse planejamento em prática no currículo em ação, ele passa a gerir o processo de aprendizagem em sua dimensão concreta, monitorando avanços, dificuldades e interações.

Tanto Sacristán quanto Lück enfatizam que o professor não atua como executor de tarefas, mas como profissional que decide e intervém sobre os rumos do processo educativo. A moldagem e a ação curricular correspondem, portanto, a momentos da gestão da aprendizagem: o primeiro voltado ao planejamento intencional, o segundo à condução e avaliação das experiências formativas. Em ambos os casos, o docente se constitui como articulador entre o conhecimento institucionalizado e as realidades vividas pelos alunos.

Dessa forma, o currículo modelado e em ação (Sacristán, 2017) e a gestão da aprendizagem (Lück, 2019) convergem em uma mesma perspectiva de docência como práxis reflexiva, na qual o professor interpreta, organiza e dá sentido ao processo educativo. A prática docente, ao mesmo tempo em que molda o currículo, também o realiza e o gere, traduzindo as intenções educativas em aprendizagens reais.

Desse modo, o estudo buscará compreender como um professor de música em Macapá modela e realiza o currículo em sua prática cotidiana, revelando as mediações que realiza entre o prescrito e o vivido. No capítulo seguinte, intitulado “Caminhos teórico-metodológicos”, serão apresentadas as ferramentas teóricas e metodológicas que orientarão essa análise, explicitando os procedimentos de coleta e interpretação dos dados que permitirão aprofundar a compreensão sobre a gestão da aprendizagem e a construção do currículo em ação.

3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por desígnio descrever detalhadamente os procedimentos e métodos utilizados para a coleta e análise dos dados, servindo para orientar o processo de investigação a partir de um roteiro claro para a execução do estudo. Assim, buscou-se garantir a validade e a confiabilidade dos resultados, implicando diretamente no desenvolvimento desta pesquisa, visto que, “a investigação científica ergue-se em meio ao trabalho sistemático (definido segundo critérios claros, bem estruturados e amparados em uma vertente teórica e em uma perspectiva metodológica) de explicação ou compreensão dos dados observados” (Pesce; Abreu, 2013, p. 26).

3.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Este estudo analisou como o professor de música organiza a construção dos conhecimentos musicais com seus alunos, enquadrando-se em uma abordagem qualitativa. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 269), esse tipo de abordagem “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento”.

Ainda, de acordo com Bauer e Gaskell (2002), a pesquisa qualitativa envolve a interpretação das realidades sociais, onde os dados são analisados de maneira interpretativa a partir de abordagens da realidade. Essa análise pode ser conduzida por meio de diversos instrumentos, incluindo entrevistas, observações da realidade estudada e análise de documentos, neste caso, com o propósito de compreender como os professores de música da rede privada de Macapá planejam e constroem o conhecimento musical com seus alunos.

Para Pesce e Abreu (2013), a pesquisa qualitativa é descritiva, assim, descrever implica aceitar que os dados são produzidos na forma de palavras ou imagens, em vez de números. Isso ocorre porque alguns dados, como transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais, não podem ser simplificados em símbolos numéricos. Os autores também “lembram que a coleta dos dados descritivos deve ser feita de forma minuciosa e o pesquisador deve se mostrar sensível aos detalhes que

observou, pois todos eles são importantes para uma compreensão mais esclarecedora do objeto” (Pesce; Abreu, 2013, p. 27).

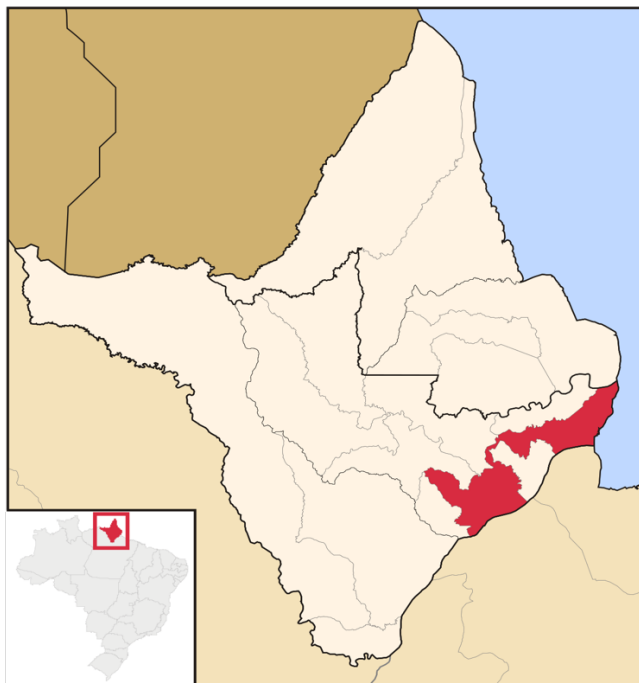
Este trabalho está centrado na análise da gestão das aprendizagens desses professores. Essa abordagem se torna válida, pois busca “investigar sobre como as pessoas significam um dado fenômeno ou sobre como determinado assunto passa a integrar o senso comum pode fazer uma diferença primordial no campo da pesquisa qualitativa” (Pesce; Abreu, 2013, p. 27).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características principais. A primeira é o contato direto e próximo entre o pesquisador e os sujeitos, permitindo uma compreensão mais profunda das ações dentro de seu contexto habitual. A segunda característica é o seu caráter descritivo, pois os dados são produzidos na forma de palavras ou imagens, em vez de números. A terceira característica é o foco no processo, não apenas nos resultados, o que requer atenção ao desenvolvimento das interações ao longo da pesquisa. A quarta característica está relacionada ao caráter indutivo da pesquisa qualitativa, onde os pesquisadores não partem de hipóteses previamente construídas, mas sim constroem abstrações a partir dos dados coletados. Por fim, a quinta característica enfatiza a importância atribuída ao significado das experiências e respostas dos sujeitos, buscando compreender suas perspectivas individuais.

Dessa forma, foi adotado o estudo de caso como estratégia de pesquisa. De acordo com Yin (2005, p.32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para delimitação desse estudo de caso é necessário conhecermos o contexto em que a pesquisa está inserida, nesse prisma, a escola que será feita a investigação está localizada no município de Macapá que é capital do Estado do Amapá situada no extremo norte do Brasil, assim, integra a extensa região Amazônica devido às suas características geofísicas, sociais, políticas e econômicas. Com uma população de 442.933 habitantes (2022) e uma área de 6.563,849 km², a cidade destaca-se como parte importante dessa região (IBGE, Censo Demográfico, 2022).

Figura 4 Localização da cidade Macapá capital do Amapá



Fonte 2: wikivoyage

O cenário do ensino de música em Macapá/AP gira em torno de uma complexidade no que se refere às políticas de formação de professores e às políticas para educação básica. O componente curricular Arte, conforme definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integra a formação dos estudantes desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Assim, cabe destacar que em Macapá há 3 (três) cursos superiores de formação de professores em música: o curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), criado em 2015, o curso de Licenciatura em Música do Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), criado em 2016, e o curso de Licenciatura em Música do Centro de Ensino Claretiano, criado em 2018, que oferece o curso na modalidade EaD. A UEAP, IESAP e Claretiano juntos já formaram mais de cinco turmas e alguns profissionais passaram a trabalhar como professores de música nas escolas privadas na capital do Estado.

No Amapá, até 2012 havia apenas o curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em consonância com a Lei 5.692/1971 (PPC DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS, 2006). E a partir de 2006, 10 (dez) anos após a promulgação da LDB 9.394/96, o curso passa a denominar-se

Licenciatura em Artes Visuais. Em 2012, a UNIFAP implementa mais um curso voltado à área de arte, o curso de Licenciatura em Teatro.

Neste contexto, apesar de toda essa movimentação em torno das políticas de formação no Estado, a Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED) realizou no ano de 2012 um concurso para professores de Arte na educação básica, em que os requisitos básicos para investidura no cargo eram a Licenciatura em Educação Artística, Licenciatura em Artes ou Licenciatura em Letras e Artes. Esses dados são apontados por Sena e Amaral (2019) como um fator que influencia na quantidade reduzida de profissionais com formação específica em Música atuando na escola básica, considerando que a implementação de outras licenciaturas da área de Arte aconteceram posteriormente a este concurso de 2012.

Em 2022, foi realizado um novo concurso para professores do componente curricular Arte na educação básica, exigindo habilitação específica de nível superior, representada pela licenciatura plena para o exercício das funções na educação básica. Este concurso ainda se encontra em processo de convocação para investidura no cargo, ainda não sendo possível identificar se algum professor com formação em Música assumiu a vaga para professor do componente curricular Arte.

Dessa forma, levando em consideração os resultados apresentados por Sena e Amaral (2019) somados ao objetivo geral desta pesquisa, conduzirei esta investigação junto às escolas privadas de Macapá, pois, a rede pública de ensino ainda não conta com professores de música com formação superior específica atuando regularmente e a escola privada oferta aos seus alunos um componente curricular específico de música sendo ministrado por um profissional com formação na área o que possibilitará compreender melhor sobre a gestão das aprendizagens desse docente.

A escola privada onde foi realizada esta investigação foi fundada em 1995 e está localizada no bairro central da cidade de Macapá/AP e foi a primeira escola do município a oferecer aulas de música para os alunos na educação básica. Possui uma estrutura física bem organizada, com salas climatizadas, pátio coberto e espaços destinados a atividades artísticas e esportivas. A escola conta com uma sala específica de música, devidamente equipada com instrumentos musicais variados, como violões, flautas doces, teclados e instrumentos de percussão permitindo o desenvolvimento de atividades práticas, coletivas e criativas. A sala é utilizada tanto para as aulas regulares de música quanto para ensaios e apresentações internas.

A escola atende aproximadamente 860 estudantes, distribuídos entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo que cerca de 330 alunos estão matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa na qual se concentrará esta pesquisa. A instituição se caracteriza por valorizar uma formação integral, incorporando o ensino de Música de forma específica, como uma disciplina autônoma dentro do componente Arte, ofertada desde a Educação Infantil. As turmas que serão observadas contam com estudante entre 11 e 15 anos de idade e pertencem majoritariamente a famílias de classe média e alta.

Ainda, o professor que será investigado é homem, com 30 anos de idade, licenciado em Música, e atua há cinco anos nessa instituição, lecionando para as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Sua prática pedagógica será objeto de análise para compreender como ocorre a gestão da aprendizagem e de que maneira o currículo musical é modelado e realizado no contexto da escola privada em Macapá/AP delimitando, assim, o foco deste estudo.

Nesse prisma, tendo em vista os objetivos específicos propostos para esta pesquisa, serão utilizados três procedimentos distintos para a produção de dados: Análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação não participante. As técnicas de produção de dados serão apresentadas nos tópicos seguintes.

3.2 Instrumentos para produção de dados

De acordo com o que foi citado acima, este tópico tratará de forma detalhada cada um dos três instrumentos de produção de dados utilizados nesta pesquisa: a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e a observação não participante. Cada um desses métodos será abordado individualmente, explicando seus fundamentos teóricos, a forma como serão aplicados no contexto desta investigação, bem como a relevância de suas contribuições para a compreensão do objeto de estudo.

3.2.1 Pesquisa Documental

Para compreender como o professor organiza os conhecimentos musicais com seus alunos, é fundamental examinar os documentos que orientam suas práticas pedagógicas em sala de aula. Segundo Fontana e Pereira (2023), entende-se os “documentos como um conjunto de escritos e/ou imagens capaz de reproduzir /informar/ transmitir/ significar um acontecimento, uma situação, uma informação, um

fenômeno e/ou uma circunstância” (p.44). Esses documentos, como currículos, planos de aula e diretrizes educacionais, fornecem o embasamento teórico e metodológico necessário para o planejamento e a execução das atividades.

A análise dessas fontes permite identificar os princípios que guiam a seleção dos conteúdos, as abordagens didáticas escolhidas e a forma como os conhecimentos musicais são articulados com o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, faz-se necessária a utilização da pesquisa documental. Knechtel (2014), afirma que a pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados é um documento, podendo ser histórico, institucional, associativo, oficial, entre outros.

Fonseca (2002), observa que a pesquisa documental pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica, pois, ambas trilham os mesmos caminhos da pesquisa, não sendo fácil por vezes distingui-las, entretanto

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

Assim, a pesquisa documental possibilita investigar uma determinada problemática de forma indireta, não por meio de sua interação imediata, mas através do estudo de documentos produzidos pelo homem, os quais revelam seu modo de ser, viver e interpretar um fato social (Silva *et al.*, 2009).

Fontana e Pereira (2023) afirmam que, no processo de pesquisa documental, o pesquisador deve seguir quatro passos essenciais para garantir a qualidade dos documentos utilizados em sua análise: 1) verificar a autenticidade dos documentos; 2) assegurar sua credibilidade; 3) garantir que os documentos sejam representativos do fenômeno estudado; e 4) interpretar o significado que os documentos transmitem.

Foram utilizados os seguintes documentos como fontes para pesquisa documental:

- Projeto Político-Pedagógico (PPP) - reflete à visão macro da escola, englobando seus objetivos, metas e estratégias nas áreas pedagógicas e administrativas. Parte essencial do planejamento e gestão escolar, ele tem a função de transformar o planejamento em ação, promovendo um ciclo contínuo de reflexão, ação e nova reflexão (Betini, 2005).

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola foi fundamental para compreender como a música se configura no contexto institucional, identificando o espaço que ela ocupa dentro das propostas curriculares e pedagógicas da instituição. Por meio dessa análise, identifiquei de que forma o PPP orienta, respalda ou limita a prática do professor de música, revelando como as diretrizes e concepções expressas no documento influenciam a modelagem das aulas, as escolhas metodológicas e a gestão da aprendizagem.

- Planos de aula – De acordo com Oliveira (2011, p. 122)

consistem na especificação e na operacionalização do trabalho docente cotidiano. Ele traduz a ação concreta, efetuada em sala de aula na materialização do conteúdo disciplinar no curso do processo do ensino e da aprendizagem na construção do saber.

Dessa forma, serão analisados em sequência os planos de aula destinados às turmas de 6º, 8º e 9º ano. Os planos serão referentes às aulas em que farei as observações.

Assim, a análise dos planos de aula foi essencial para compreendermos como o professor planeja, organiza e traduz o currículo em práticas concretas de ensino. Desse modo, será possível identificar as intenções pedagógicas, as seleções de conteúdos musicais, bem como, as estratégias de ensino, revelando como o professor modela o currículo em sua prática cotidiana, além disso, permitiu observar a coerência entre o que é proposto e o que é efetivamente realizado, oferecendo subsídios para entender a gestão da aprendizagem e as concepções de ensino de música que orientam o trabalho do docente investigado.

Após a coleta desses documentos, vem a fase da análise dos documentos que de acordo com Silva *et al.* (2009, p.4559)

Configura-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, pois nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa. O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante.

A análise dos documentos resultará em uma série de transformações, operações e verificações, visando atribuir-lhes um significado referente ao problema investigado nesta dissertação.

3.2.2 Entrevista semiestruturada

O objetivo desta pesquisa está estritamente ligado em conhecer o comportamento e a subjetividade humana, dessa forma, para buscar entender como o professor da rede privada organiza a construção dos conhecimentos musicais em suas aulas. Nessa perspectiva, será utilizada a entrevista que, segundo Severino (2016), é uma

técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O Pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (Severino, 2016, p.133).

Semelhantemente, Gil (1999, p. 117) defende a entrevista como uma técnica de construção de informações no qual o "investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação". Assim, o investigador deve possuir metas definidas previamente acerca do seu objeto de investigação (Camurra e Batistela, 2009).

Guazi (2021), esclarece que a entrevista permite produzir dados sobre o que as pessoas fazem, como fazem e os motivos por trás de suas ações. Ainda, possibilita investigar o que elas sentem e as circunstâncias que influenciam esses sentimentos, além de identificar tendências comportamentais. Nesse prisma, a entrevista revelou aspectos sociais da escola e do professor pesquisado, assim, por meio dessa técnica de produção de dados pude identificar como ocorre a seleção dos conteúdos musicais para aulas de música, bem como, entender como o professor modela os conteúdos de música em seu planejamento.

Nesta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada que, de acordo com DiCicco-Bloom e Crabtree (2006), é organizada em torno de um conjunto de perguntas abertas previamente definidas por um roteiro flexível. Durante o diálogo, outras questões podem surgir, com o intuito de esclarecer ou obter informações mais detalhadas sobre aspectos mencionados pelos participantes.

Participará da entrevista um professor selecionado a partir dos seguintes critérios: ter formação em licenciatura em música; estar atuando como professor de educação básica no ensino fundamental anos finais em escolas da rede privada de Macapá/AP.

Retomando Guazi (2021, p.3), “a técnica de entrevista pode ser dividida em seis etapas, sendo elas ordenadas da seguinte forma: elaboração e testagem do roteiro de entrevista; contato inicial com os participantes; realização das entrevistas; transcrição das entrevistas; análise dos dados e relato metodológico”.

O contato inicial com o professor participante foi feito via e-mail e por uma mensagem pelo aplicativo *WhatsApp*, ademais, foi enviado em anexo uma carta para convidá-lo a participar desta investigação. Na carta foram apresentados os objetivos; os passos metodológicos; os benefícios bem como, os prováveis riscos para a realização desta investigação. Após, o aceite do professor foi marcado a data para a entrevista individual.

A realização da entrevista ocorreu em um espaço previamente combinado com o entrevistado e foi conduzida a partir do roteiro com uma pergunta por vez, ainda, antes da entrevista foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (disponível no apêndice A) e solicitado a assinatura do professor. Para preservar o conteúdo produzido a entrevista foi gravada em áudio. A entrevista teve uma duração total de cinquenta e dois minutos e trinta e dois segundos (52:32) e foi realizada no dia 31/10/2025 após o período de observação das aulas.

Os dados foram posteriormente transcritos seguindo o rigor científico, pois, Bailey (2008, p. 130) assevera que “a representação de dados auditivos e visuais na forma escrita é um processo interpretativo, que envolve fazer julgamentos e é, portanto, o primeiro passo na análise dos dados”.

Castro e Oliveira (2022) apontam que as entrevistas semiestruturadas apresentam várias vantagens na pesquisa qualitativa, sendo: permitem o uso de um roteiro com questões norteadoras que guiam a entrevista, possibilitam perguntas espontâneas que enriquecem a interação e os dados coletados, e oferecem espaço para a participação ativa dos informantes, resultando em uma riqueza de informações que podem ser analisadas em profundidade. No entanto, essas entrevistas também geram um grande volume de dados, o que pode dificultar a análise devido à subjetividade das respostas.

Tendo em vista a subjetividade dos dados, optei por codificar e categorizar a entrevista conforme a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), que propõem a análise de dados qualitativos a partir de um processo indutivo, no qual as categorias emergem do material coletado. Esse procedimento visou organizar, reduzir e interpretar as informações obtidas nas entrevistas, permitindo identificar padrões, temas recorrentes

e significados atribuídos pelos participantes, de modo a compreender a complexidade das práticas docentes e das experiências relatadas. Dessa forma, a codificação consiste em destacar palavras, expressões ou trechos que revelam aspectos importantes relacionados aos objetivos da pesquisa. Cada código representa uma unidade de significado. Por exemplo, um trecho no qual o professor diz “eu costumo adaptar as músicas de acordo com o interesse dos alunos” pode ser codificado como “adaptação de conteúdos” ou “adequação à realidade do aluno”.

Após a codificação, foi realizada a categorização, etapa em que os códigos semelhantes são agrupados em categorias temáticas mais amplas, que expressam os principais eixos de análise do estudo. Assim, temos como exemplo códigos como: “adaptação de conteúdos”, “escolha de repertório” e “planejamento flexível” poderiam compor a categoria “estratégias de gestão da aprendizagem”.

Portanto, a etapa de entrevista me ajudou a conhecer a perspectiva do professor sobre sua lógica na construção de conhecimentos musicais, como e o que o professor pensa sobre a gestão das aprendizagens, como seleciona os conteúdos, também, a compreender como o professor pensa suas aulas, seu currículo, as escolhas, motivações e as intenções dos professores para construção e organização das suas aulas, essa etapa complementou algumas lacunas que não foram preenchidas pela etapa de análise documental.

3.2.3 Observação não participante e Diário de campo

Tendo em vista que o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar como o professor de música dos anos finais do Ensino Fundamental da rede privada de Macapá/AP organiza a construção dos conhecimentos musicais com seus alunos, e que o terceiro objetivo específico foi analisar quais as estratégias de ensino utilizadas pelo professor para realizar gestão da aprendizagem dos seus alunos, foi necessária a utilização da técnica de coleta de dados da observação não participante, pois busquei entender como acontece a efetivação do currículo na ação realizada pelo professor.

Dessa forma, Penna (2015), aponta a observação como uma técnica de caráter espontâneo, na qual o pesquisador busca registrar comportamentos, interações e acontecimentos dentro de um determinado espaço e período. Essa técnica se mostra especialmente pertinente em estudos de natureza qualitativa, nos quais o pesquisador

procura compreender os fenômenos em sua dinâmica natural, observando as ações dos sujeitos em seu contexto social e cultural.

De acordo com Kauark (2010), a observação científica pode ser classificada em assistemática e sistemática.

[...] a observação científica pode ser assistemática ou sistemática. A observação assistemática, também chamada observação não estruturada, é aquela sem controle elaborado anteriormente e desprovida de instrumental apropriado. Nas ciências humanas, muitas vezes, torna-se a única oportunidade para o estudo de certos fenômenos. A observação sistemática, também denominada observação planejada ou controlada, é estruturada e realizada em condições controladas, de acordo com objetivos e propósitos previamente definidos. (Kauark, 2010, p. 62)

Neste estudo, será adotada a observação assistemática e não participante, visto que o pesquisador não exercerá qualquer interferência na realidade investigada. Conforme define Kauark (2010), a observação não participante ocorre quando o observador se mantém fora da dinâmica do grupo ou do fenômeno estudado, atuando apenas como espectador. Essa postura permite observar os acontecimentos de forma mais neutra, favorecendo a análise do contexto em sua forma mais natural. Assim, o pesquisador acompanhará as atividades sem intervir nas ações ou decisões dos participantes, buscando compreender as práticas, comportamentos e interações que emergem espontaneamente.

A observação foi feita na escola na qual o professor ministra aulas de música para os anos finais do Ensino Fundamental, durante um período de quatro semanas foram observadas dezesseis aulas ministradas pelo professor. Esse acompanhamento contínuo possibilitou captar as dinâmicas cotidianas, os modos de organização e os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, ampliando a compreensão do fenômeno observado.

Para o registro das observações, foi utilizado um diário de campo, elaborado de forma descritiva e reflexiva ao longo das visitas. Conforme Campos, Silva e Albuquerque (2021), o diário de campo constitui um documento pessoal do pesquisador, no qual são registradas descrições detalhadas, comentários analíticos e reflexões interpretativas sobre a realidade estudada. Além de ser um instrumento de registro, o diário cumpre uma função analítica, na medida em que permite ao pesquisador revisitar suas anotações, identificar padrões, contradições e sentidos implícitos nas experiências observadas.

Assim, o diário de campo não se limita a um simples relato das situações

presenciadas, mas se configura como um espaço de construção de sentido e elaboração teórica, em que o pesquisador articula suas impressões às categorias conceituais que orientam o estudo.

Dessa forma, a observação associada ao registro reflexivo será uma estratégia fundamental para compreender o currículo em ação do professor de música, bem como, entender como constroem suas práticas e significados, permitindo um olhar mais sensível sobre o contexto e sobre os processos formativos e sociais que o atravessam. As informações coletadas serão codificadas e analisadas na perspectiva de constelações esquemáticas propostas por Maton e Doran (2021).

3.3 A Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT)

De acordo com Maton (2013), a Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT) é um kit de ferramentas sociológicas que busca revelar os princípios subjacentes às práticas, ou seja, as bases de legitimação que sustentam porque certos modos de agir, pensar ou conhecer são considerados válidos ou legítimos em determinados contextos. Dessa forma, a LCT permite analisar o que está por trás/oculto nas práticas, seus fundamentos epistemológicos e sociais.

3.3.1 Constelações

Entre as ferramentas conceituais da LCT, o conceito de constelações (Maton; Doran, 2021) foi utilizado para observar como ideias, conceitos e discursos se organizam e se relacionam dentro de uma prática, formando padrões de significação. As constelações, portanto, são modos de visualizar as conexões internas que estruturam o conhecimento e que definem o que é considerado central ou periférico em determinado campo.

Empregar a análise de constelações no âmbito da educação musical significa buscar compreender como o professor articula saberes, valores e práticas musicais em sua gestão da aprendizagem. Essa abordagem possibilita identificar quais conhecimentos são valorizados e de que modo são conectados.

Para compreender o conceito de constelações, Maton e Doran (2021) recorrem a uma analogia com a astronomia. Assim como as estrelas ao serem agrupadas e organizadas em padrões visuais formam constelações dotadas de sentido simbólico e cultural, as ideias, crenças e práticas humanas também podem ser “consteladas”,

ou seja, selecionadas e organizadas de modo a formar padrões de significação dentro de um campo de conhecimento. Nesse sentido, esses padrões não existem de forma natural, mas são resultado de escolhas sociais, a partir de determinadas visões de mundo, nas quais determinados elementos são destacados, conectados e valorizados em detrimento de outros.

Segundo Maton e Doran (2021), para compreendermos o fenômeno investigado é necessário considerar a cosmologia que subjaz às constelações, isto é, a maneira como vemos e interpretamos o mundo, constituindo o princípio organizador que orienta a formação de cada constelação.

Segundo os autores, a seleção, a disposição, o significado e a valorização dos elementos que compõem uma constelação variam conforme o tempo e o contexto social. Isso significa que as ideias que se interligam para formar um conjunto coerente em determinado período histórico ou comunidade podem se reorganizar e adquirir novos sentidos em outros momentos ou espaços.

A análise cosmológica proposta por Maton (2014) centra-se em cinco conceitos-chave:

- *Clusters* (aglomerados) — agrupamentos de nós (como ideias, crenças ou práticas) que se articulam internamente;
- *Constellations* (constelações) — agrupamentos mais amplos de nós, que podem incluir diversos aglomerados;
- *Condensation* (condensação) — o processo pelo qual os nós, clusters e constelações são impregnados de significados;
- *Charging* (carga) — refere-se às valorações atribuídas aos nós, clusters e constelações, indicando o que é considerado mais ou menos importante dentro de uma prática;
- *Cosmology* (cosmologia) — os princípios organizadores que fundamentam a seleção, a disposição e a valoração dos elementos em uma constelação, revelando os códigos de legitimação que estruturam determinado campo de saber.

Para compreendermos melhor como será utilizado o conceito, trago como exemplo o único trabalho brasileiro na subárea da educação musical que utilizou a ferramenta constelação para “ver além da superfície”. Pereira *et al.* (2023) investigaram a percepção de estudantes de licenciatura em música sobre o “aluno de sucesso” nesses cursos. Os autores, por meio de uma roda de conversa com alunos do primeiro e terceiro período de um curso de licenciatura em Música, buscaram

compreender o que esses estudantes consideram necessário para ser um aluno de sucesso no curso. Dessa forma, organizaram e categorizaram as respostas dos alunos em constelações, conforme a figura 3:

Figura 5 Constelações - Roda de conversa 1 – alunos do 3º período



Fonte: Elaborado por Pereira *et al.* (2023)

A análise cosmológica das respostas revelou que os estudantes do primeiro período ainda demonstram pouca clareza sobre o papel do licenciando em música, associando o sucesso a qualidades pessoais genéricas. Já os alunos do terceiro período ampliam essa visão (cf. figura 4), incluindo os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos durante a formação. Assim, observa-se que a compreensão dos objetivos da licenciatura em música se torna mais definida à medida que os estudantes progredem no curso.

Assim, compreender uma constelação implica entender as relações entre os elementos que compõem uma prática, identificando como e por que certos conhecimentos são conectados e valorizados. No contexto da presente pesquisa, esse conceito será utilizado para analisar as relações entre os saberes musicais, as práticas pedagógicas e as decisões curriculares presentes na gestão da aprendizagem realizada pelo professor de música.

A partir da identificação dos clusters e constelações que emergem das falas e ações docentes, foi possível evidenciar quais ideias e práticas musicais são legitimadas e como se articulam entre si, revelando os princípios que orientam o currículo modelado e o currículo em ação.

4 DO CURRÍCULO MODELADO AO CURRÍCULO EM AÇÃO

4.1 O perfil do Professor de Música

O participante desta pesquisa é professor de música atuante nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada do município de Macapá/AP. No momento da entrevista, o docente tinha 30 anos de idade e possuía cinco anos de experiência profissional como professor de música no ensino regular, período que corresponde integralmente ao tempo de atuação na escola investigada. Trata-se, portanto, de um professor que iniciou sua trajetória docente nessa escola, o que lhe possibilitou acompanhar de forma contínua a organização do ensino de música e o desenvolvimento das práticas pedagógicas ao longo dos anos.

Nesse sentido, ao considerarmos o tempo de carreira, o professor situa-se em segunda etapa de consolidação profissional, que Huberman (1992) caracteriza como a fase de estabilização, correspondente aproximadamente ao período entre quatro e seis anos de docência. Essa fase é marcada pelo fortalecimento da identidade profissional e por um sentimento crescente de competência e confiança pedagógica, contribuindo para que o professor passe a concentrar-se menos em si mesmo e mais nos objetivos didáticos. Nessa perspectiva, a docência não se constitui apenas como uma função exercida de forma imediata, mas como um processo que envolve dimensões subjetivas e institucionais, atravessado por escolhas que também implicam renúncias:

[...] um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas 'passam a ser' professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo. Como se vê pelos registros, nem sempre é uma escolha fácil. Com efeito 'escolher' significa 'eliminar outras possibilidades' (Huberman, 1992, p. 40).

No que se refere à formação, o professor possui graduação em Licenciatura em Música, além de formação técnica em violão popular realizada no Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima (CEPMWL), instituição que tem origem histórica no Conservatório Amapaense de Música. Essa dupla formação evidencia uma trajetória que articula conhecimentos pedagógicos e musicais, especialmente relacionados à prática instrumental, aspecto que se reflete diretamente em sua atuação docente. Ao mesmo tempo, o vínculo com uma formação técnico-instrumental

associada a uma tradição conservatorial pode contribuir para a consolidação de disposições específicas sobre o que significa “ensinar música” e quais saberes devem ser priorizados em sala de aula. Nesse sentido, tal percurso formativo tende a fortalecer um modo de compreender a educação musical orientado pela centralidade do repertório, da técnica, da execução e do desempenho, elementos historicamente valorizados no modelo de ensino característico dos conservatórios.

O professor atua como horista na instituição, ministrando aulas semanais de 50 minutos para 13 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, o que corresponde a uma carga horária total de 13 horas semanais em sala de aula. As turmas atendidas apresentam, em média, entre 25 e 30 alunos, podendo chegar a aproximadamente 35 estudantes, o que configura um contexto de trabalho com grupos numerosos e heterogêneos.

O ensino de música na escola em que o professor atua é caracterizado pela centralidade da prática musical, especialmente por meio do ensino da flauta doce, instrumento adotado institucionalmente como eixo das aulas. O professor afirma conhecer o Projeto Político-Pedagógico da escola, ainda que reconheça que o documento apresenta referências pouco aprofundadas sobre o ensino de música. Diante disso, assume papel ativo na construção do planejamento das aulas, exercendo autonomia na seleção dos conteúdos, repertórios e estratégias de ensino. Seu planejamento é descrito como flexível e constantemente revisitado, considerando o nível das turmas, o interesse dos alunos, as demandas dos projetos escolares e as limitações impostas pelo tempo reduzido de aula.

Em sua prática pedagógica, o docente demonstra atenção às características dos estudantes, realizando diagnósticos iniciais para compreender os conhecimentos prévios e adaptar o ensino às diferentes séries, com especial cuidado no trabalho com o 6º ano, entendido como “etapa de transição”⁴. Nesse contexto, a avaliação diagnóstica assume um papel central, uma vez que “é realizada para se identificar o nível do conhecimento inicial dos alunos e possibilitar o planejamento de estratégias de ensino” (França, 2007, p. 91). Dessa forma, não se trata apenas de medir

⁴ O professor refere-se ao 6º ano como uma etapa de transição por corresponder à passagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais para o Ensino Fundamental – Anos Finais. Nesse marco, ocorre também a mudança do professor responsável pela disciplina de Música na escola investigada. Assim, ao iniciar o trabalho com o 6º ano, o docente relata que não conhece previamente os estudantes e tampouco possui clareza sobre quais conteúdos musicais foram trabalhados nos anos anteriores, o que reforça a necessidade de realizar avaliações diagnósticas e ajustes no planejamento pedagógico.

desempenhos, mas de reconhecer as condições reais de aprendizagem com as quais os estudantes iniciam o processo educativo, possibilitando ao professor reorganizar objetivos, conteúdos e metodologias de acordo com as demandas da turma. Essa perspectiva reforça a importância de conhecer o estudante antes de iniciar novos conteúdos, pois “iniciar uma etapa letiva ou novos conteúdos sem nos ocuparmos em conhecer as crianças é como começar o ensaio sem afinar a orquestra. Não podemos seguir um *script* como se a criança fosse um interlocutor genérico” (França, 2014, p. 101).

Além disso, durante a entrevista e as observações, o professor evidencia preocupação com a inclusão e a participação de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades específicas, adotando estratégias de organização em grupos, acompanhamento individual e adaptação de atividades.

4.2 O Projeto Político Pedagógico da escola

Neste tópico será discutido o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, com o objetivo de identificar o espaço destinado à Música no currículo institucional e verificar em que medida o documento contribui para o planejamento e a condução das aulas.

Durante o processo de coleta de dados, a escola informou que não compartilharia o Projeto Político-Pedagógico (PPP) em sua versão completa, justificando que o documento era extenso. Dessa forma, foi disponibilizada ao pesquisador apenas uma versão resumida, considerada pela equipe escolar como suficiente para contemplar os aspectos mais relevantes para o estudo. Nesse movimento, a instituição solicitou previamente os objetivos da pesquisa e, a partir do recorte apresentado, selecionou trechos do PPP para envio, direcionando o material ao foco investigativo. Embora essa versão reduzida não permita uma compreensão integral do documento, ela oferece elementos importantes para compreender o lugar da Música no currículo institucional e sua relação com o planejamento e a gestão da aprendizagem do professor.

No documento analisado, observa-se que o PPP orienta a prática docente de forma indireta, ao estabelecer concepções gerais sobre formação e qualidade educacional que atravessam todos os componentes curriculares, incluindo a Música. A visão institucional afirma que a escola busca ser referência no Estado do Amapá,

com prioridade para inovação e criatividade, sendo reconhecida pelos resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, essa orientação amplia o entendimento de que o professor de Música atua em um ambiente no qual a sua prática pedagógica tende a ser interpretada a partir de expectativas institucionais de qualidade e desempenho, o que pode influenciar diretamente a modelagem das aulas, as decisões sobre conteúdos e a forma como os resultados de aprendizagem são demonstrados no cotidiano escolar. Essa lógica se intensifica nas escolas privadas, pois, conforme aponta Costa (2025), “a visão pedagógica entra em cena quando se precisa agradar às famílias – os clientes”, o que expressa “um efeito da refração do campo da rede privada a partir da lente da lógica empresarial nesse ambiente educacional” (Costa, 2025, p. 132).

Assim, essa lógica empresarial molda o campo escolar e, por consequência, condiciona o modo como os professores devem agir. Nesse contexto, o trabalho docente tende a ser atravessado por expectativas que ultrapassam a dimensão didática da aula, exigindo do professor não apenas o ensino de conteúdos musicais, mas também a demonstração de resultados visíveis e compatíveis com as demandas institucionais de performance e satisfação das famílias “clientes”. Como destaca Costa (2025), “a lógica empresarial parece ser a grande regra tácita que orienta as estratégias da rede privada em relação aos professores” (Costa, 2025, p. 136), o que faz com que as ações docentes sejam constantemente tensionadas por critérios de eficiência, adequação e entrega.

Adiante, ainda que o PPP não detalhe os objetivos específicos para a disciplina, ele orienta a compreensão de que as aulas de música devem ultrapassar uma lógica meramente recreativa, assumindo uma dimensão formativa compatível com a formação integral, cultural e social proposta pela instituição. Assim, o documento respalda a atuação do professor de música ao reconhecer formalmente sua presença na organização curricular. De acordo com o PPP, a disciplina de música aparece como a parte diversificada no ensino junto a outros componentes como: Inglês e Informática.

Outro ponto encontrado no documento é referente a infraestrutura que inclui a existência de uma sala de música com materiais pedagógicos e instrumentos musicais. Costa (2025), a partir das entrevistas realizadas com professores de música que atuam em escolas privadas, aponta que essas instituições tendem a apresentar melhores condições materiais para o ensino, incluindo múltiplas salas e recursos específicos para diferentes segmentos escolares. Contudo, a autora ressalta que a

existência de estrutura física e materiais não garante, necessariamente, que o ensino de música seja valorizado como área de conhecimento, pois, no contexto da rede privada, “a sala de música muitas vezes é usada como um atrativo e chamariz de clientes, evidenciando algumas regras tácitas da lógica empresarial do setor privado” (Costa, 2025, p. 142).

Nesse prisma, apesar de confirmar música no currículo da escola, o PPP disponibilizado apresenta limitações no que se refere ao seu potencial como instrumento efetivo de apoio ao planejamento docente e à gestão da aprendizagem. Embora o documento afirme que a organização curricular se materializa por meio de atividades propostas, metodologia utilizada e sistemática de avaliação, não há especificações sobre conteúdos musicais, progressão por ano/série, estratégias didáticas e critérios avaliativos próprios da disciplina na escola.

Esse cenário encontra ressonância no diagnóstico de Del-Ben e Pereira (2019), quando afirmam que, apesar das lutas e da produção da área, não se observa a consolidação de um pensamento curricular voltado especificamente para a educação básica, gerando efeitos no cotidiano do professor, especialmente pela dificuldade de definir com clareza o que ensinar e como organizar esse percurso formativo ao longo dos anos escolares. Os autores apontam ainda que essa ausência de consolidação se traduz na “falta de um norte” para as decisões curriculares, justamente porque faltam referências estáveis de continuidade e desenvolvimento do ensino de música na escola.

Essa ausência tende a deslocar a responsabilidade do planejamento e da condução pedagógica para o professor, que precisa sustentar suas escolhas metodológicas e curriculares principalmente a partir de sua experiência formativa, repertório profissional e interpretações pessoais do currículo. O professor, quando questionado sobre a utilização do PPP para nortear seus planejamentos, afirma que:

Sim eu conheço, e... ele não fala tão profundamente sobre o... a música na escola né? Mas ele deixa ali alguma coisa mais rasa, pra começar a desenvolver, que o professor comece a desenvolver melhor, o seu plano através do... do PPP (professor de música).

Nesse sentido, trata-se de uma realidade que não se restringe à escola investigada, uma vez que, conforme aponta Sena (2016) e Casagrande (2017), os

professores de música assumem papel central no processo de seleção e organização dos conteúdos, metodologias e encaminhamentos didáticos no contexto escolar.

Também se observa que o PPP descreve projetos desenvolvidos ao longo do ano, como Festa Junina e Feira Cultural ações que costumam mobilizar expressivamente práticas artístico-musicais e podem fortalecer a visibilidade e o papel social da música no interior da cultura escolar. Desse modo, conforme evidencia Costa (2025), em contextos da rede privada, essas dinâmicas de eventos e festividades tendem a produzir expectativas institucionais específicas sobre o trabalho do professor de música, especialmente no sentido de demonstrar resultados e responder às demandas da comunidade escolar.

Nesse cenário, a autora aponta que “os processos são interrompidos por uma demanda dos eventos, das apresentações” (Costa, 2025, p. 113), o que revela que o calendário escolar e suas programações podem redefinir prioridades pedagógicas e reorganizar a seleção de conteúdos trabalhados nas aulas. Além disso, a pesquisadora destaca que, muitas vezes, a música passa a ser reconhecida como importante principalmente nos momentos festivos, “para sonorizar os eventos e agradar os clientes investidores” (Costa, 2025, p. 114).

Assim, a análise documental permite compreender que, no caso investigado, o PPP atua como um documento que legitima institucionalmente a Música e oferece um enquadramento valorativo e formativo para a prática docente, mas, ao mesmo tempo, deixa lacunas quanto à operacionalização curricular da disciplina, exigindo que a coerência entre diretrizes gerais e a prática efetivamente desenvolvida seja investigada no currículo em ação, por meio das observações e entrevistas realizadas.

4.3 Da seleção dos conteúdos à modelagem das aulas

Neste subtópico começaremos a entender e discutir sobre a seleção dos conteúdos feito pelo professor e em seguida será feita a análise dos três planos de aula modelados pelo professor de música, articulado às falas produzidas na entrevista, buscando compreender de maneira aprofundada como se organiza o processo de planejamento do ensino de música nos anos finais do Ensino Fundamental na escola investigada.

Nesse prisma, ao descrever seu processo de planejamento, o professor destaca que ele ocorre dentro de parâmetros institucionais previamente definidos,

especialmente no que diz respeito aos prazos, à estrutura formal dos planos e às expectativas da coordenação pedagógica. Segundo ele:

A coordenação pedagógica manda um modelo pra que a gente possa se basear por esse modelo e fazer o nosso planejamento. Só que diferente das outras disciplinas, música fica a critério do professor qual assunto trabalhar, qual assunto prático começar a trabalhar com os alunos (professor de música).

Nesse sentido, a fala do professor evidencia as marcas da ausência de uma tradição curricular consolidada (Del-Ben e Pereira, 2019), além de evidenciar como a música não possui o mesmo *status* de outras disciplinas legitimadas pela escola. Dessa forma, ainda que a música esteja presente formalmente, não há clareza institucional sobre progressão de conteúdos, objetivos por série e critérios próprios de avaliação, o que tende a deslocar para o professor a responsabilidade de definir “o que” e “como” ensinar ao longo da escolarização.

Embora o professor afirme ter total liberdade nas escolhas para a disciplina de música, a seleção e a organização dos conteúdos não são definidas exclusivamente a partir de escolhas individuais ou preferências pedagógicas pessoais, mas se configuram no interior de um conjunto de condicionantes institucionais que orientam, direcionam e, em certa medida, limitam as possibilidades de ação docente. Isso se torna explícito quando o professor descreve o modo como o ensino de música foi historicamente organizado na instituição com o foco no ensino da flauta doce e como essa organização já estabelece expectativas claras sobre o que deve ser priorizado nas aulas. O professor afirma:

Bom, inicialmente quando comecei a dar aula lá, o foco principal era a prática mas a prática voltada pra ensino da flauta doce. Então, no material escolar inicial a coordenação pede para os pais é... comprarem flauta doce e um caderno de música. Então era o material que a gente começava a ter, que os alunos traziam pra escola, levavam pra escola, então a gente dava o foco pra prática musical voltado pra flauta doce. Então o colégio ele dá foco nessa prática, né? (Professor de Música).

Esse trecho revela que o campo escolar entendido aqui como espaço social e institucional com regras próprias, expectativas e tradições pedagógicas exerce um papel decisivo na configuração do currículo de música. Não se trata apenas de o professor optar por trabalhar a flauta doce como um instrumento possível, mas de a escola estruturar condições concretas que tornam essa prática incontornável, uma vez que a coordenação define o material necessário, solicita a compra do instrumento e

orienta a organização da disciplina em torno desse foco. Assim, a prática instrumental, especialmente centrada na flauta doce, passa a configurar uma espécie de “forma escolar” de ensinar música, funcionando como referência legitimada e institucionalmente valorizada.

Essa dinâmica se aproxima do que Sacristán (2017) aponta ao afirmar que a atividade docente ocorre sempre dentro de uma instituição e que, por isso, sua prática está inevitavelmente condicionada. O autor destaca que “a ação observável é fruto da modelação que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência”, e que as possibilidades de escolha do professor já estão “prefiguradas de algum modo dentro do campo em que atuam” (Sacristán, 2017, p. 166–167). Desse modo, o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, marcado por normas, tradições e expectativas que, muitas vezes, são naturalizadas e aceitas sem questionamento. É justamente esse processo que se observa na escola investigada: a tradição institucional em torno da flauta doce opera como uma forma de delimitação curricular que influencia diretamente as escolhas pedagógicas do docente.

Ainda que o professor reconheça a importância de não restringir o ensino de música apenas à prática instrumental, sua fala indica que a prática com flauta doce permanece como eixo principal do componente curricular, pois responde ao que se espera social e institucionalmente da disciplina. Como ele mesmo complementa:

Não é obrigado a ficar somente na prática musical, a gente precisa dar esse foco sim, só que a gente precisa também dar conhecimentos básicos fundamentais da música... então os pais têm ciência que o aluno vai trabalhar a parte prática, mas que também ele vai acompanhar assuntos fundamentais da música, assuntos teóricos (Professor de música).

Assim, essa fala é importante porque evidencia uma tensão no currículo modelado: o professor reconhece a necessidade de trabalhar conteúdos conceituais e teóricos, mas admite que o “foco” permanece na prática instrumental. Assim, os conteúdos teóricos tendem a aparecer como complemento ou suporte da execução, e não como dimensão curricular com autonomia e aprofundamento próprios. Esse movimento revela que o currículo modelado pelo professor se organiza a partir de uma hierarquia de valores musicais, na qual a performance e a prática instrumental são compreendidas como evidências privilegiadas de aprendizagem.

É nesse ponto que a discussão sobre o *habitus* conservatorial se torna central para compreender por que determinadas escolhas curriculares se mantêm e se reproduzem, mesmo quando há intenções de ampliar o ensino de música para além da técnica instrumental. Conforme Pereira (2012, p. 133), o *habitus* conservatorial “explica como é possível a tradição perpetuar-se na inovação, fazendo com que as reformas propostas acabem por se tornar cosméticas e periféricas”. Ou seja, ainda que o discurso pedagógico reconheça mudanças e ampliações necessárias como a inclusão de teoria, apreciação, criação e diversidade musical a estrutura da prática pode continuar organizada segundo lógicas tradicionais de seleção, distribuição e valoração do conhecimento musical.

Nesse sentido, compreende-se o *habitus* conservatorial como um conjunto de disposições interiorizadas ao longo da trajetória de formação musical, que naturaliza determinadas concepções sobre o que é “ensinar música” e o que deve ser valorizado como conhecimento legítimo. Pereira (2012, p. 135) explicita essa compreensão ao afirmar que:

compreendemos o conceito de *habitus* conservatorial como uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical. O conceito abrange ainda a concepção de formação de professor de música, baseada nestes esquemas de valoração e organização das práticas, que legitimam a música erudita ocidental e seu valor inerente como conhecimento oficial específico a ser incorporado pelos agentes” (Pereira, 2012, p. 135).

Assim, embora no caso investigado o repertório não se limite à música erudita, a lógica de valoração conservatorial se manifesta pela centralidade de uma aprendizagem musical baseada na técnica instrumental, na leitura simplificada e na execução de repertórios, como se o domínio do instrumento fosse a forma mais legítima de evidenciar o ensino de música. Assim, ainda que o professor busque inserir conteúdos básicos (elementos musicais, propriedades do som, apreciação), esses conteúdos acabam subordinados à prática instrumental, reforçando a permanência de uma concepção tradicional de ensino.

A articulação entre campo escolar e *habitus* conservatorial permite compreender que a preferência institucional pelo ensino de flauta doce não apenas orienta o planejamento do professor, mas aciona disposições incorporadas que tornam essa escolha curricular ainda mais “natural” e coerente com as representações socialmente difundidas sobre educação musical. Em outras palavras, o campo

escolar, ao estruturar a disciplina em torno da flauta doce (materiais exigidos, expectativas de aprendizagem, tradição institucional), cria condições que favorecem a reprodução dessas disposições conservatoriais. Ao mesmo tempo, tais disposições oferecem ao professor um repertório de práticas consideradas seguras, legitimadas e operacionais para lidar com a carga horária reduzida e com turmas numerosas.

Nesse contexto, a modelação do currículo pelo professor ocorre como um processo condicionado, ainda que ativo. Sacristán (2017) ressalta que o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos, de modo que a influência é recíproca. Isso significa que, embora o professor exerça agência ao escolher repertórios, organizar conteúdos e definir estratégias, suas escolhas são realizadas dentro de um quadro institucional que prefigura o que é possível e esperado. Tal processo se evidencia na própria narrativa do professor, quando ele reconhece que a escola dá foco à prática, mas que ele tenta complementar com conteúdos que ele considera fundamentais. Assim, suas decisões curriculares se constroem na interseção entre autonomia e condicionamento.

Além disso, Sacristán (2017) enfatiza que reconhecer o professor como mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos implica compreender que ele é um modelador dos conteúdos e dos códigos que estruturam as aprendizagens. No caso analisado, os códigos curriculares que organizam o ensino de música na escola se alinham a uma lógica performática e instrumental, influenciando diretamente quais conteúdos são selecionados como prioritários e quais são secundarizados. Portanto, a centralidade da flauta doce não é apenas uma escolha didática, mas um componente estrutural do campo escolar que condiciona a gama de aprendizagens possíveis.

Dessa forma, compreende-se que o currículo modelado pelo professor é atravessado por permanências e tradições que não podem ser atribuídas apenas ao indivíduo. Trata-se de um processo em que as exigências institucionais e as disposições incorporadas pelo professor se encontram e se reforçam mutuamente, explicando por que determinadas formas de ensinar música como o foco em prática instrumental com flauta doce se mantêm como referência legitimada.

Assim, a análise evidencia que o campo escolar influencia de modo determinante as escolhas do professor, acionando e reforçando disposições associadas ao habitus conservatorial, o que contribui para a reprodução de um ensino

de música tradicional, mesmo em meio a discursos que reconhecem a importância de ampliar as dimensões do conhecimento musical escolar.

Nesse viés, a análise revela uma tensão constante entre o reconhecimento da complexidade da educação musical e as exigências concretas do campo escolar. Ainda que o professor reconheça a importância dos conhecimentos teóricos, históricos e perceptivos, ele próprio indica que esses conteúdos acabam ocupando um espaço secundário em relação à prática instrumental.

Desde o início da entrevista, o professor situa sua prática dentro de um contexto institucional específico, destacando sua trajetória profissional, o tempo de atuação na escola e as condições concretas de trabalho. Ao afirmar que atua há cinco anos na mesma instituição e que se trata da primeira escola em que leciona no ensino regular, o professor indica que sua identidade docente foi construída em estreita relação com esse campo escolar. Essa permanência prolongada contribui para a incorporação de rotinas, expectativas e formas de organização do ensino que passam a ser naturalizadas ao longo do tempo.

Além da influência nítida do campo na seleção dos conteúdos, o professor afirma que suas escolhas acompanham a realidade das turmas e que o ponto de partida do seu planejamento é compreender o nível da turma e como os estudantes chegam aos anos finais, destacando que:

eu tenho que analisar a turma, tenho que ver a turma, como é que tá o nível de conhecimento deles, como é que eles vêm dos anos iniciais, pra começar a trabalhar um assunto definido pra a turma X (Professor de música).

Assim, a seleção do conhecimento musical aparece fortemente condicionada pela necessidade de adequação ao contexto real de aprendizagem. Essa lógica de adequação se aprofunda quando o professor descreve o modo como constrói sua organização inicial das aulas, destacando que não é possível “definir” conteúdos antecipadamente sem considerar se eles serão viáveis dentro do tempo e das respostas efetivas da turma.

Nessa direção, a postura do docente dialoga com a crítica de França (2014), ao afirmar que “não faz sentido repetir cronogramas e atividades, pasteurizando experiências e compactando resultados em uma linha do diário de classe”, uma vez que assumir que todos os estudantes apreendem a fala do professor do mesmo modo,

escutam música da mesma forma e agem musicalmente com igual desenvoltura constitui “uma postura pedagógica irrefletida” (França, 2014, p. 101). Desse modo, o movimento do professor em observar, diagnosticar e ajustar continuamente o planejamento evidencia uma compreensão mais situada do processo de ensino-aprendizagem, na qual a modelagem curricular se constrói em diálogo com as singularidades da turma e com as condições concretas de realização das atividades musicais.

Em sua fala, ele aponta que os planejamentos, muitas vezes, não funcionam como foram imaginados e que, por isso, precisa mobilizar “jogo de cintura”, sobretudo em razão do tempo reduzido (50 minutos semanais). Nesse processo, ele menciona que utiliza diferentes recursos de apoio como sites, YouTube e métodos iniciais de flauta doce mas sempre em função do nível de desenvolvimento da turma e esse critério aparece de modo explícito quando afirma:

é lógico que tudo isso depende muito do nível da turma, então eu não posso determinar um conteúdo imediatamente e trabalhar com eles, então eu começo a... nas duas primeiras semanas de aula eu analiso a turma, procuro analisar a turma pra ver o nível e ver qual abordagem eu vou ter, qual site melhor ou o que qual ferramenta usar, da melhor forma (Professor de música).

Dessa forma, seu planejamento se organiza como um processo diagnóstico inicial, que antecede decisões mais firmes sobre conteúdos, repertórios e metodologias. Entretanto, é possível perceber que “a influência do ensino tradicional serve de parâmetro para os professores da Educação Básica” (Sena, 2016, p. 161).

Adiante, no que se refere aos documentos curriculares oficiais, como a BNCC e os PCN, o professor afirma:

No momento eu não tô utilizando nenhum dos dois, mas eu uso pra me basear... porque eu tenho que colocar os códigos, é obrigatório (Professor de música).

Assim, essa fala é particularmente reveladora do processo de modelação curricular. Os documentos curriculares aparecem menos como orientadores efetivos da prática pedagógica e mais como exigências formais a serem atendidas no planejamento. O professor descreve um movimento no qual primeiro planeja a aula e, posteriormente, busca nos documentos os códigos que melhor se encaixam no que já foi definido. Essa lógica encontra diálogo direto com a crítica de França (2020), ao

indicar que muitos professores acabam concentrando seus olhares “nos códigos das matrizes” e reduzem a BNCC ao ato de “etiquetar o fazer pedagógico com códigos de habilidades” (França, 2020, p. 33). Nesse prisma, podemos perceber que o currículo prescrito atua de forma indireta, sendo reinterpretado e adaptado à prática já em curso.

No que se refere à carga horária, o professor destaca um elemento estrutural central para compreender suas escolhas pedagógicas:

Eu sou professor horista, então eu tenho 13 turmas, cada turma eu dou 50 minutos de aula e é uma única aula pra cada turma semanal (Professor de música).

Essa fala revela uma condição recorrente no ensino de música escolar: a limitação temporal. A carga horária reduzida, distribuída em muitas turmas, impõe desafios significativos à organização do ensino e à gestão da aprendizagem. Esse aspecto atravessa toda a entrevista e aparece como justificativa recorrente para a priorização de determinados conteúdos e estratégias pedagógicas.

Ao tratar da organização do currículo por séries, a entrevista evidencia um aspecto muito relevante: a escolha do professor por manter o conteúdo e repertório para várias turmas, principalmente para o 7º, 8º e 9º ano. Essa decisão indica que o currículo modelado por ele não segue estritamente uma diferenciação rígida por série, mas prioriza a conexão entre os anos finais. O professor afirma que costuma “conectar todos os assuntos... pra todas as turmas” e explica que, no ano anterior, trabalhar o mesmo repertório para algumas turmas foi “excelente”, pois os alunos passaram a dialogar entre si e compartilhar musicalmente fora da aula.

Em seu relato, ele afirma: “eu conectei o mesmo repertório, o mesmo assunto e os alunos começaram a conversar entre si”, o que gerou uma “boa resposta”. Essa fala mostra que a repetição e a conexão do repertório entre turmas não são acidentais, mas uma estratégia curricular consciente, valorizada pelo professor como produtiva para o engajamento e para a circulação do conhecimento musical no ambiente escolar.

Essa estratégia se materializa quando ele afirma que, no sétimo, oitavo e nono ano, costuma trabalhar repertórios semelhantes, especialmente no primeiro semestre, com músicas do Nordeste, como “Asa Branca” e repertórios associados a Alceu Valença. Ao descrever essa opção, ele reforça que os alunos passam a dialogar entre si e até tocar nos corredores, indicando que o repertório se torna um eixo de

socialização musical. Nesse sentido, a escolha por uniformizar parcialmente o repertório pode ser compreendida como uma estratégia de gestão pedagógica e cultural, na qual o professor amplia as possibilidades de aprendizagem coletiva e de construção de pertencimento musical entre os alunos dos anos finais.

Todavia, o professor também reconhece que essa padronização curricular não pode ser aplicada de forma homogênea a todas as séries, especialmente ao 6º ano, pois os alunos chegam com experiências distintas e, muitas vezes, com pouca familiaridade com conteúdos musicais mais sistematizados. Essa diferença aparece quando ele afirma que o planejamento do 6º ano é diferente, pois os alunos vêm dos anos iniciais e “tudo é novo” para eles. Em suas palavras,

o planejamento do sexto ano ele é diferente porque eles estão vindo dos anos iniciais... eu tive um choque... então eu tive que fazer um planejamento diferente (Professor de música).

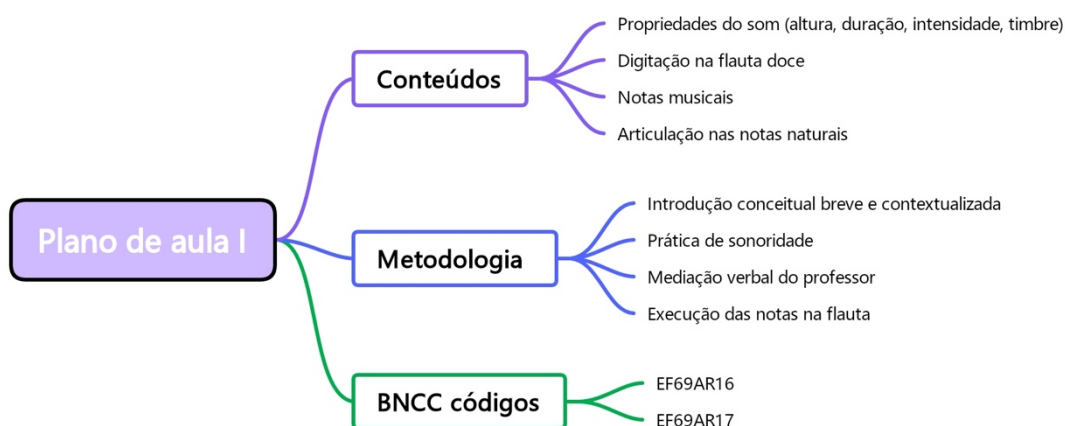
Assim, ele organiza os conteúdos iniciais do 6º ano com maior ênfase em apreciação musical descontraída, estabelecendo uma aproximação gradual com o componente curricular. Nos próximos tópicos, compreenderemos com mais profundidade esse processo de planejamento do professor, uma vez que analisaremos os planos de aula modelados por ele, evidenciando como suas escolhas curriculares e metodológicas se estruturam e se materializam no cotidiano escolar.

4.4 Os planos de aula

Nesta seção, analisaremos três planos de aula disponibilizados pelo professor, os quais correspondem às aulas observadas durante o trabalho de campo na escola investigada. A partir desses documentos, buscaremos compreender como o docente organiza o processo de ensino, examinando a seleção e a sequência dos conteúdos musicais, as estratégias metodológicas previstas para cada etapa da aula. Assim, a análise dos planos permitirá entender como o professor modela o currículo em sua prática, articulando decisões pedagógicas às demandas institucionais.

4.4.1 Aula I

Figura 6 Representação do plano de aula 1



O primeiro plano de aula analisado apresenta como foco inicial conteúdos relacionados às propriedades do som, notas musicais e a digitações da flauta doce. Esses conteúdos aparecem organizados como uma introdução ao trabalho prático, funcionando como base conceitual para a execução instrumental posterior.

Essa organização curricular se articula diretamente à fala do professor, quando afirma:

Eu não abro mão de alguns assuntos que são fundamentais na música, como os elementos básicos da música, as propriedades do som (Professor de música).

Quando o professor afirma que “não abre mão” de conteúdos como elementos básicos da música e propriedades do som, ele expressa uma compreensão de ensino em que certos conhecimentos são assumidos como fundamentos incontestáveis da

educação musical. Dessa forma, passamos a questionar: por que esses conteúdos são fundamentais? seria porque são tradicionais? por que sempre foram tratados como fundamentais? assumir isso como algo naturalizado impede uma reflexão: eles são realmente fundamentais? haveria outros conhecimentos mais importantes, mais centrais?

Pereira (2016) demonstra que essa ideia de “fundamental” pode ser resultado de um processo histórico de seleção e sistematização realizado por instituições formadoras (especialmente conservatórios), cuja lógica foi transferida para a escola e naturalizada como se fosse o caminho “oficial” do que deve ser ensinado. Nesse sentido, o autor sustenta que a seleção de conteúdos ligada a esse modelo foi “transposta para o ambiente escolar, sendo naturalizadas ao longo do tempo como seleção e sistematização oficiais para o ensino de música” (Pereira, 2016, p. 17).

Esse processo de naturalização se torna ainda mais evidente quando Pereira (2016) aponta que, mesmo com mudanças nas metodologias e finalidades da educação musical, “mudam-se as finalidades, alteram-se as metodologias, mas o conhecimento musical selecionado não se altera” (Pereira, 2016, p. 24). Nesse sentido, conteúdos como teoria, notação e parâmetros sonoros são frequentemente tratados como “básicos” e “fundamentais” e assim, tendem a permanecer como núcleo obrigatório do ensino por serem reconhecidos como “o conhecimento legitimado para o trabalho escolar” (Pereira, 2016, p. 17), sendo aceitos “como algo natural, inerente, inseparável e necessário para qualquer prática musical” (Pereira, 2016, p. 31).

Desse modo, torna-se importante refletir sobre a desnaturalização desses conteúdos, compreendendo que sua centralidade no ensino não é algo dado ou inevitável, mas uma opção curricular. Assim, dependendo dos objetivos educativos assumidos pela escola e pelo professor, outros conhecimentos musicais como práticas de criação, escuta, repertórios culturais diversos e experiências musicais significativas dos estudantes podem ser igualmente (ou até mais) centrais para a formação musical no contexto escolar.

No plano, os conteúdos iniciais são apresentados de forma sequencial, no entanto, ao observar a distribuição do tempo e a forma como esses conteúdos são descritos, percebe-se que eles ocupam um espaço reduzido no planejamento, sendo rapidamente encaminhados para a prática instrumental.

Nesse sentido, essa percepção é importante para compreendermos a valoração dos conteúdos no currículo modelado pelo professor. Embora os conteúdos

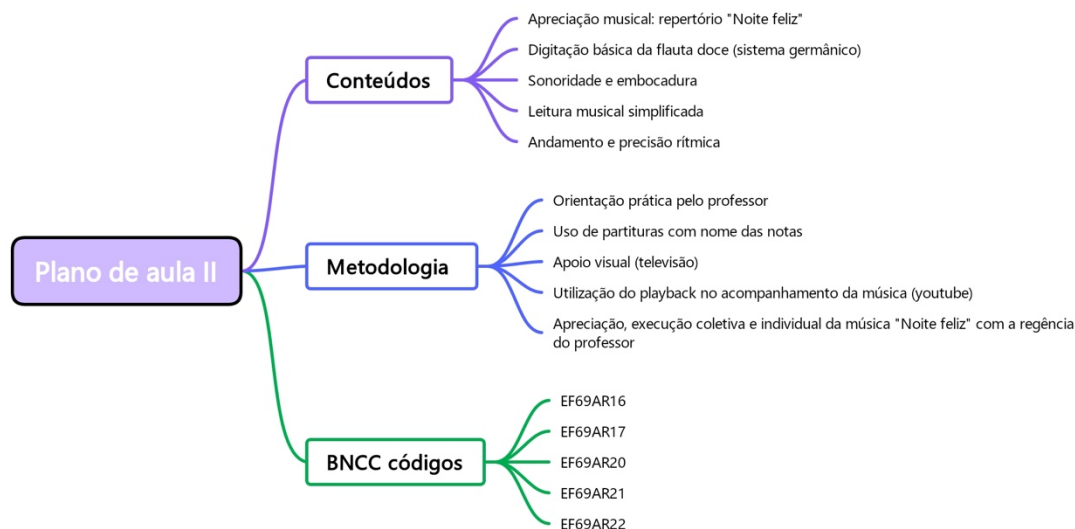
conceituais sejam reconhecidos como relevantes para o ensino, eles não assumem centralidade no planejamento, pois aparecem majoritariamente como suporte para a prática instrumental, orientando a execução, a leitura e o domínio técnico do instrumento. Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo direto com Swanwick (1979), ao defender que teoria e técnica funcionam como bases de sustentação do fazer musical, e não como finalidades isoladas do ensino. Ainda que o autor proponha uma perspectiva mais integradora articulando composição, apreciação e performance, a lógica observada no planejamento do professor se aproxima dos princípios de Swanwick na medida em que os conhecimentos conceituais e técnicos são mobilizados prioritariamente para viabilizar a performance. Contudo, destaca-se que a técnica ocupa um lugar central e ampliado no plano de aula, funcionando como principal eixo organizador do fazer musical legitimado.

Conforme afirmam Hentschke e Del-Ben (2003), para planejar como concretizar o ensino de música em sala de aula é preciso esclarecer o que se pretende com a educação musical nas escolas, de acordo com as autoras, precisamos reconhecer que o ensino de música na escola básica não visa à formação do músico profissional, mas à apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da formação cidadã dos estudantes. Essa concepção amplia o escopo do ensino de música, deslocando-o de uma lógica estritamente técnica para uma perspectiva também cultural e formativa.

Assim, o primeiro plano de aula revela uma hierarquização do conhecimento musical, na qual os fundamentos teóricos e perceptivos são valorizados sobretudo como meios para alcançar a execução musical. Dessa forma, essa organização curricular evidencia uma concepção de ensino de música que, embora reconheça a importância da compreensão musical, mantém a prática performática e reprodutiva como principal indicador de aprendizagem e sucesso pedagógico.

4.4.2 Aula II

Figura 7 Representação do plano de aula 2



Já no segundo plano de aula analisado, é possível perceber a escolha do professor de iniciar a aula com a apreciação musical do repertório "Noite Feliz", utilizando a escuta inicial como estratégia para introduzir o conteúdo e orientar os estudantes na construção dos conhecimentos musicais trabalhados ao longo da aula. Esse movimento aponta para uma tentativa inicial de articular apreciação e execução, aproximando-se, ainda que de modo "tímido" da perspectiva defendida por Swanwick, na qual diferentes modos de envolvimento com a música podem se integrar ao fazer musical. No entanto, ao longo do desenvolvimento da aula, o foco desloca-se rapidamente para o trabalho técnico instrumental, fazendo com que a apreciação assumira um papel predominantemente introdutório e subordinado à preparação da técnica da flauta doce: digitação, sonoridade e execução de repertório específico.

Os conteúdos são organizados de forma progressiva, partindo de habilidades técnicas básicas até a execução da música "noite feliz" com maior complexidade rítmica e melódica. Essa característica é explicada pelo professor:

Eu faço muito exercício de apreciação, porém eu tenho que fazer esses exercícios o mais rápido possível, porque lembrando que o foco inicial é a prática (Professor de música).

Essa escolha revela uma compreensão de currículo como sequência de conteúdos progressivos, nos quais o aluno avança à medida que domina

determinadas habilidades instrumentais. No plano, essa progressão aparece materializada na escolha do repertório, na ordem das atividades que privilegiam a execução da música proposta.

Além disso, o plano evidencia que o repertório selecionado é escolhido para se adequar ao nível técnico das turmas, evitando passagens consideradas muito complexas. Essa preocupação aparece de forma explícita na fala do professor:

Eu não posso passar uma música que esteja muito acima do nível da turma, porque vai ter um ou dois alunos que vão conseguir, mas a maioria não (professor de música).

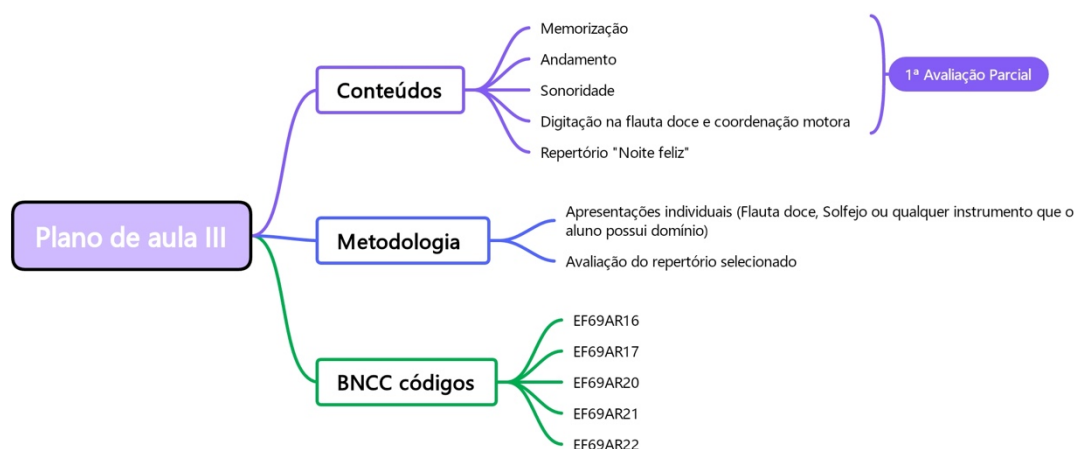
Essa fala reforça a ideia de que a organização dos conteúdos é orientada por uma lógica de adequação técnica, na qual a aprendizagem musical é compreendida como um processo de aquisição gradual de habilidades instrumentais. Embora essa lógica contribua para a organização do ensino e para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, ela também reafirma a centralidade da técnica e da performance como principais critérios de legitimação do conhecimento musical no currículo. Nesse contexto, torna-se pertinente problematizar: o que efetivamente diferencia a aula de música nessa escola de uma aula específica de instrumento em um conservatório?

A análise indica que tal distinção não se estabelece a partir do currículo modelado que mantém conteúdos, avaliações e modos de organização muito próximos aos do ensino instrumental especializado, mas sobretudo por aspectos estruturais, como o número de estudantes em sala e o tempo disponível.

À luz de Keith Swanwick (1979), observa-se que, embora teoria e técnica sejam compreendidas como suporte para o fazer musical, a ênfase excessiva na técnica tende a limitar a integração equilibrada entre performance, apreciação e composição, esta última praticamente ausente das situações de ensino analisadas.

4.4.3 Aula III

Figura 8 Representação do plano de aula 2



O terceiro plano de aula apresenta uma organização dos conteúdos fortemente articulada ao calendário escolar e exemplifica como ocorre a avaliação parcial da disciplina de música. Destaca-se, que o plano analisado corresponde ao último bimestre do ano letivo, aspecto que influenciou de modo decisivo a escolha do repertório, uma vez que, nesse período, os alunos precisavam se preparar para a participação em uma cantata de fim de ano. Essa configuração aproxima-se do que Silva (2013) denomina de currículo festivo, no qual os conteúdos escolares tendem a ser organizados e materializados a partir de comemorações e culminâncias institucionais, assumindo caráter episódico e fortemente orientado pela visibilidade do trabalho pedagógico, mais do que por uma progressão conceitual contínua dos conhecimentos.

Dessa forma, importa destacar que o problema não reside na realização de eventos ou ações comemorativas em si, mas na centralidade que essas práticas passam a assumir no currículo escolar. Conforme aponta Silva (2013), no currículo festivo:

o trabalho expresso sobre determinadas temáticas é minimizado a eventos pontuais, festivos ou cotidianos, que não mantêm ligação didática com a organização do trabalho do professor e nem politiza ou mesmo historiciza a questão abordada. Ao contrário, volta-se para abordagens superficiais e equivocadas, com a intenção de somar mais uma data comemorativa no calendário escolar. Geralmente esse formato curricular, quando ocorre, é liderado por uma minoria de educadores, em atividades momentâneas na maioria das vezes, o que contribui para que tais temas não se configurem como parte integrante do cotidiano escolar” (Silva, 2013, p. 91–92).

Nessa perspectiva, quando o evento passa a funcionar como eixo organizador das práticas pedagógicas, ele deixa de ser um momento de culminância de um processo formativo mais amplo e contínuo e assume o papel de principal forma de materialização do currículo, comprometendo a articulação sistemática dos conteúdos e a continuidade da aprendizagem.

Assim, essa articulação evidencia que a seleção dos conteúdos não se define apenas a partir de critérios musicais ou pedagógicos internos à disciplina, mas também é atravessada por demandas institucionais relacionadas à visibilidade da Música na escola, explicitando a lógica empresarial que movimenta este espaço (Costa, 2025).

Assim, essas escolhas “indicam que o processo de criação curricular é marcado por algumas influências que se revelam na tessitura cotidiana, como a relação com a gestão escolar e as redes de poder existentes na escola, a formação do professor e as aproximações (ou distanciamentos) com o mundo da universidade” (Oliveira, 2018, p. 8). Essa lógica é explicitada pelo professor na entrevista, quando afirma

Quando chega alguns projetos da escola eu preparo os alunos de acordo com o projeto que tá chegando, por exemplo festa junina... quando tá chegando o final de ano então a gente tá fazendo as músicas natalinas (Professor de música).

Essa fala evidencia que as festividades escolares funcionam como organizadoras do currículo, orientando a seleção do repertório e a organização das aulas. No plano, essa orientação se manifesta na priorização de músicas tradicionalmente ao repertório natalino.

Nesse sentido, essa organização curricular reforça a dimensão performática do ensino de música, uma vez que o trabalho pedagógico passa a ser orientado pela preparação para apresentações públicas. Assim, a aprendizagem musical é frequentemente associada à capacidade dos alunos de executar músicas em eventos escolares, o que contribui para a valorização da performance como principal evidência de aprendizagem.

Ainda, por meio da análise do terceiro plano de aula, é possível observar que a avaliação assume contornos semelhantes aos de um conservatório de música, uma vez que o estudante é avaliado a partir de uma apresentação individual do repertório selecionado, realizada diante do professor e da turma. Nesse formato, todos os alunos precisam executar a mesma música, podendo, entretanto, escolher de que forma irão

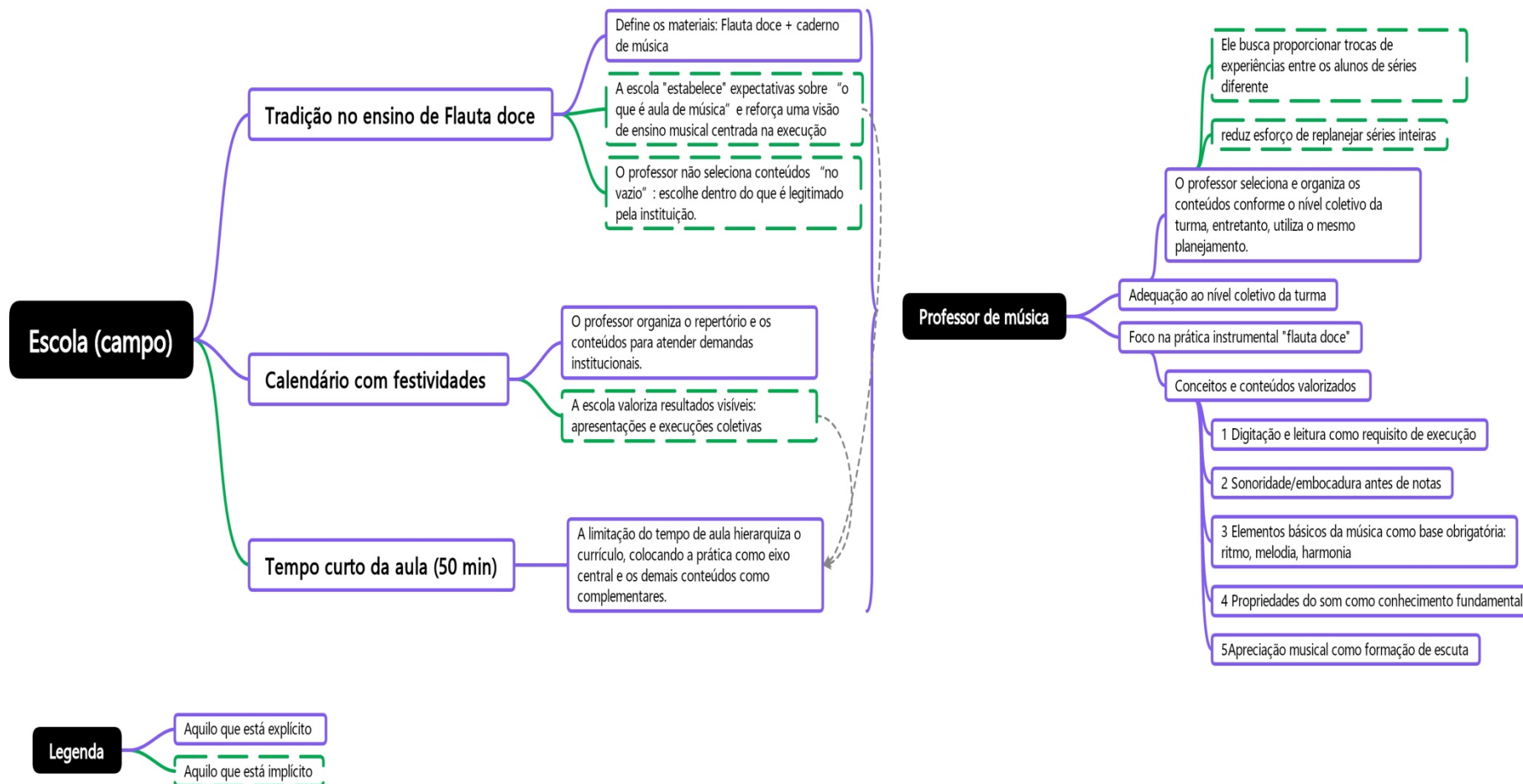
apresentá-la, seja por meio da flauta doce, do solfejo ou em outro instrumento disponível.

Em síntese, a análise integrada dos três planos de aula evidencia uma lógica curricular que consiste na técnica instrumental ocupando o centro do planejamento, enquanto os conteúdos conceituais, perceptivos e reflexivos aparecem como suporte ou preparação para a execução musical. Essa organização expressa uma valoração específica na qual a técnica instrumental e a performance assumem o protagonismo das aulas.

Essa lógica não pode ser compreendida apenas como uma escolha individual do professor, mas deve ser analisada à luz dos condicionantes institucionais e das disposições formativas que atravessam sua prática. Conforme aponta Sacristán (2017), o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos, em um processo de influência recíproca.

Em seguida, apresento a Figura 9, que consiste em uma constelação esquemática do desenvolvimento do currículo modelado pelo professor. Essa representação sintetiza os planos de aula analisados, articulando-os às interpretações construídas nas análises anteriores, evidenciando as relações entre professor e escola no processo de organização e desenvolvimento do ensino, bem como os condicionantes institucionais que influenciam as decisões pedagógicas.

Figura 9 Constelação esquemática do desenvolvimento do currículo modelado pelo professor



A Figura 9, apresentada anteriormente, representa uma constelação elaborada para exemplificar o processo de desenvolvimento da modelagem curricular realizada pelo professor. Nesse sentido, os planos de aula analisados materializam esse processo de tradução do currículo, no qual o docente exerce sua agência pedagógica, porém dentro de limites e condicionantes impostos pelo campo escolar. Importa esclarecer que a Figura 9 corresponde a uma constelação esquemática, entendida, conforme Maton e Doran (2021), como uma representação sincrônica da lógica que organiza um determinado conjunto de ideias, conceitos ou práticas, evidenciando os principais nós e as relações que se estabelecem entre eles. Diferentemente de descrições textuais ou de análises sequenciais do ensino, a constelação esquemática não representa trajetórias pedagógicas específicas, mas oferece um “recorte” da lógica subjacente que estrutura o currículo modelado, funcionando como um mapa conceitual que explicita as conexões pressupostas ou mobilizadas para que determinado arranjo curricular faça sentido.

Dessa forma, embora à primeira vista, possa parecer que o professor possui plena liberdade para decidir conceitos e conteúdos a serem trabalhados em suas aulas, essa liberdade não se efetiva de maneira absoluta. O campo escolar exerce uma influência significativa sobre as escolhas docentes, uma vez que, mesmo que as tradições curriculares do ensino de música em Macapá/AP ainda não estejam plenamente consolidadas, a escola investigada possui uma história e uma tradição institucional que define, ainda que implicitamente, como “deve” ocorrer o ensino de música naquele contexto.

Essa orientação, contudo, não é apresentada ao professor por meio de um currículo prescrito, tampouco se encontra explicitada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Ao contrário, ela é transmitida e reforçada principalmente pela vivência cotidiana no campo escolar, isto é, por aquilo que se mantém implícito nas práticas, rotinas, expectativas e valores compartilhados institucionalmente. Nessa perspectiva, é possível compreender tal orientação como parte de uma cosmologia curricular que organiza e dá sentido às práticas pedagógicas observadas: uma lógica conservatorial que estrutura o campo e estabelece uma determinada visão de mundo sobre o que conta como ensino legítimo de música na escola. Essa cosmologia opera como uma *doxa* curricular, naturalizando a centralidade do domínio técnico-instrumental, especialmente da flauta doce, como eixo do trabalho pedagógico, sem que essa escolha precise ser formalmente enunciada. Ao mesmo tempo, essa lógica

estrutura e é estruturada pelo *habitus* do docente, cujas disposições formativas e profissionais, marcadas por referenciais conservatoriais, tendem a reconhecer, reproduzir e reforçar essa visão de ensino, orientando suas escolhas pedagógicas e a modelagem do currículo em ação (Pereira, 2012).

Esse direcionamento é sustentado por um histórico de práticas da escola, que se prolonga e se reforça por ações concretas, como a exigência da compra da flauta e do caderno de música. Esses elementos contribuem para a construção de expectativas por parte de pais (clientes) e estudantes, reforçando a compreensão de que, naquele espaço, a disciplina de música está voltada principalmente para o aprendizado instrumental. Assim, conseqüentemente o planejamento do professor tende a se estruturar em torno da prática e do desenvolvimento técnico, considerando também a necessidade de produzir resultados visíveis em um tempo limitado, como ocorre em aulas de aproximadamente 50 minutos, nas quais se espera que o aluno avance tecnicamente no instrumento, atendendo tanto às demandas internas da escola quanto às expectativas externas das famílias.

Além disso, embora o professor afirme utilizar o mesmo planejamento, repertório e execução das aulas para as turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos com pequenas adaptações, essa prática é justificada pelo docente a partir da ideia de favorecer a colaboração entre os estudantes de diferentes séries, permitindo que eles troquem experiências e se auxiliem mutuamente. No entanto, também é possível perceber que, implicitamente, essa escolha pode estar relacionada a uma redução do esforço de elaboração de planejamentos específicos e diferenciados para cada ano, resultando em uma padronização do trabalho pedagógico.

A partir dessas constatações, emergem questionamentos que, embora não possam ser plenamente respondidos neste momento, tornam-se relevantes para reflexão: em que medida essa uniformização do planejamento contribui ou limita o currículo de música na escola? O ensino de música estaria orientado principalmente para a formação de repertório e domínio técnico do instrumento? Caso os conteúdos se repitam ano após ano, como se configura o avanço curricular dos alunos ao longo das séries? Essas questões não encontram respostas imediatas, mas apontam para a importância de investigarmos criticamente aquilo que parece naturalizado. Muitas vezes, por trás do que é vivido como “normal” ou “óbvio”, existem estruturas implícitas que moldam práticas e decisões docentes, e que precisam ser problematizadas para

que possamos avançar na compreensão e no fortalecimento do ensino de música na escola.

Essa realidade se torna ainda mais evidente quando consideramos que a falta de uma tradição curricular mais consolidada para o ensino de música contribui para essa situação, deixando ampla responsabilidade para escolas e professores decidirem o que ensinar e como organizar os conteúdos ao longo das séries. Esse cenário difere, por exemplo, de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, que possuem prescrições curriculares mais estabilizadas e amplamente reconhecidas, contribuindo para orientar progressões de conteúdo e expectativas de aprendizagem em cada etapa. Evidentemente, o currículo não deve ser rígido ou engessado, pois necessita de flexibilidade para dialogar com contextos e sujeitos específicos. Entretanto, ele precisa cumprir também uma função orientadora e esclarecedora, oferecendo referências que auxiliem a construção pedagógica e assegurem uma progressão formativa mais consistente (Sacristán, 2017).

Dessa forma, no próximo tópico, será possível compreender como esse currículo se realiza na prática. A partir da análise das observações realizadas na escola, buscaremos identificar de que maneira esses planejamentos modelados pelo professor se concretizam no cotidiano das aulas, permitindo avançar na compreensão da gestão da aprendizagem desenvolvida pelo docente investigado.

4.5 O currículo em ação

No tópico anterior, discutimos o processo de modelação das aulas realizado pelo professor investigado, acompanhando o percurso que vai desde as análises iniciais e critérios de seleção até a elaboração do plano de aula já estruturado. A partir dessa compreensão do currículo modelado, torna-se possível avançar para a dimensão em que esse planejamento se concretiza no cotidiano escolar: o currículo em ação.

Este tópico será dedicado à análise das aulas observadas, tomando como referência as constelações construídas por mim enquanto pesquisador, com base nos registros feitos do campo. Ao todo, foram acompanhadas 16 aulas, permitindo observar de modo sistemático como o professor organiza, adapta e conduz as práticas de ensino no contexto real da sala de aula. Nesse sentido, busca-se compreender de forma mais aprofundada a gestão da aprendizagem mobilizada pelo docente, isto é,

como ele administra conteúdos, estratégias, ritmo de ensino, interações e decisões pedagógicas diante das demandas concretas dos estudantes.

Uma das práticas recorrentes identificadas nas observações e também mencionada pelo professor em conversa refere-se ao fato de que ele utiliza o mesmo planejamento, repertório e execução geral das aulas para as turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano, ainda que sejam realizadas pequenas adaptações entre as séries. No caso específico do 6º ano, o docente afirma adotar um planejamento semelhante, porém com maior flexibilidade, principalmente em função da faixa etária e do histórico escolar desses estudantes, que chegam aos anos finais após terem vivenciado a disciplina com outro professor. Diante disso, o professor reconhece a necessidade de “ir mais devagar”, ajustando o andamento das atividades e o modo de condução do ensino. Essa informação foi confirmada durante as observações.

Assim, embora o currículo modelado já revele elementos significativos sobre o ensino de música na escola investigada, é no currículo em ação que se torna possível perceber como esse planejamento se realiza efetivamente, evidenciando não apenas o que foi previsto, mas também aquilo que emerge no contexto da prática e que muitas vezes permanece subjacente às escolhas do professor. Portanto, este tópico busca mostrar como o ensino acontece “ao vivo”, no fluxo das aulas, revelando tanto as continuidades quanto as tensões entre o que é planejado e o que é produzido no encontro com os alunos.

Quadro 2 Cronograma das aulas observadas: data e plano de aula referente

Dia	Turmas	Plano de aula
09/10	8a, 8b, 6a, 9a	1
16/10	8a, 8b, 6a, 9a	2 (exceto para o 6º)
23/10	8a, 8b, 6a, 9a	3 (exceto para o 6º)
30/10	8a, 8b, 6a, 9a	3 (continuação das avaliações)

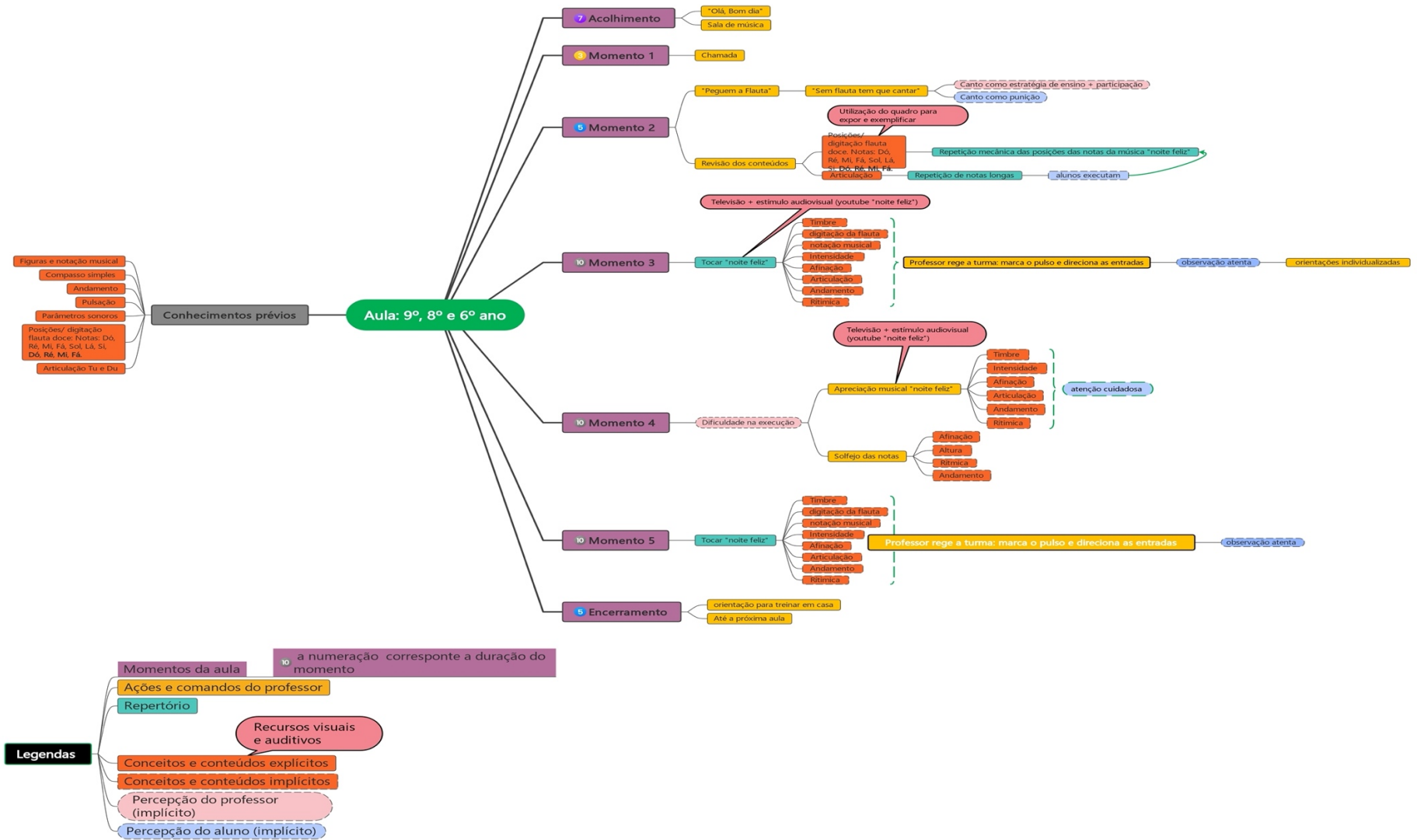
O Quadro 2 apresenta a organização das aulas observadas, reunindo os dias, horários e os planos de aula utilizados pelo professor em cada encontro. Essa sistematização permite visualizar de forma objetiva como as observações foram distribuídas ao longo do período de acompanhamento, bem como identificar quais planejamentos orientaram cada aula registrada em campo. Além disso, o quadro contribui para situar a análise do currículo em ação, uma vez que explicita a relação entre o planejamento docente previamente elaborado e sua efetivação na prática,

fornecendo um panorama geral do contexto em que se deu a observação das 16 aulas.

4.5.1 Primeiro dia aula (09/10/2025)

Agora, iniciaremos a análise do primeiro dia de observação, realizado em 09/10, que contempla as aulas ministradas pelo professor nas turmas 8A, 8B, 6A e 9A. Nesse dia, o docente utilizou o Plano de aula 1 como referência para conduzir as atividades com todas as turmas. Dessa forma, tomei a liberdade de construir apenas uma constelação para representar as quatro aulas observadas nesse encontro, uma vez que elas seguiram uma mesma estrutura geral de condução e repertório. Esse recorte permite apresentar, em resumo, como se configurou a prática pedagógica do professor nas diferentes salas. No entanto, é importante destacar que, embora o planejamento tenha sido o mesmo, foram observadas pequenas adaptações ao longo das aulas, conforme as especificidades de cada turma. Essas variações serão apresentadas e discutidas ao longo do texto, à medida que contribuirão para compreender com maior precisão o currículo em ação e a gestão da aprendizagem mobilizada pelo professor.

Figura 10 Constelação - Aula 1 (6º, 8º e 9º ano)



A constelação construída a partir da observação não participante permite visualizar como o planejamento elaborado pelo professor se materializa no cotidiano escolar por meio de uma sequência organizada de ações, comandos e atividades que se articulam em torno de um objetivo central: a execução da música “Noite Feliz” na flauta doce. A estrutura da aula apresenta momentos bem definidos, iniciando com acolhimento e chamada e, em seguida, direcionando os alunos para a preparação do instrumento e para o início do trabalho musical. Ainda que essas ações iniciais pareçam simples, elas operam como procedimentos de regulação do tempo e do comportamento e instauram as condições necessárias para o desenvolvimento do processo pedagógico, reforçando o entendimento de que o trabalho docente se efetiva na escola por meio de ações intencionadas, refletidas e orientadas para um propósito educativo e cultural, constituindo-se como uma atividade histórico-social (Casagrande, 2019).

Ainda, podemos perceber que no decorrer da aula a constelação evidencia que a condução do professor se ancora em comandos diretos como “Peguem a flauta” e em regras associadas à participação, como “Sem flauta tem que cantar”, mostrando que a organização do trabalho pedagógico depende da administração contínua da turma.

Nesse processo, cabe destacar que a presença do canto, nesse contexto, assume uma função ambígua: por um lado, atua como estratégia para manter o aluno participando mesmo sem o instrumento (professor comentou isso comigo durante as observações), por outro, percebendo a reação dos alunos na sala, entendo que também pode ser interpretada como mecanismo de controle e de responsabilização adotado pelo professor, pois, muitos têm “vergonha” de cantar.

O eixo central do currículo em ação observado na Aula 1 está relacionado à revisão de conteúdos e ao treino técnico vinculado à flauta doce. A constelação mostra que, antes de tocar a música de forma completa, o professor retoma posições e digitação, nomeação de notas e articulação, recorrendo ao quadro como recurso para exposição e exemplificação. Esse movimento indica que a aula se organiza por meio de uma lógica de consolidação de pré-requisitos técnicos que sustentam a execução do repertório, evidenciando que o professor seleciona conteúdos próximos do ensino tradicional de música e teoria musical. Justamente como Sena (2016) descreve ao apontar que muitos docentes acabam “selecionando conteúdos muito próximos

daqueles aplicados ao ensino tradicional da música e teoria musical” (Sena, 2016, p. 161).

Nesse sentido, a música trabalhada, embora se realize na prática sonora do instrumento, é constantemente legitimada pela via da notação, do domínio de posições, da repetição de sequências e do treino de articulações, formando uma base de sustentação técnica para que os alunos alcancem a execução considerada correta.

Ainda, a constelação evidencia que o repertório “Noite Feliz” funciona como organizador do percurso didático e como referência permanente para as ações do professor, aparecendo tanto como objetivo de execução quanto como elemento estruturante para revisão e repetição, tudo é em prol do aprontar o repertório.

Outro ponto importante durante as aulas é que o professor utiliza estímulos audiovisuais por meio da televisão e do *YouTube*, inserindo uma dimensão de escuta e referência sonora que reforça o andamento do treino. Entretanto, mesmo com essa presença da audição e da experiência musical concreta, o centro da aula permanece sustentado por elementos de organização técnico-notacional e por critérios de precisão na execução. Tal organização se aproxima do que Pereira (2012) identifica como permanência de um *habitus* conservatorial que circula como senso comum e ultrapassa os espaços formais do conservatório, uma vez que “o *habitus* conservatorial não se restringe aos limites das instituições de ensino de música, mas fazem parte do senso comum, das representações cotidianas sobre as práticas musicais” (Pereira, 2012, p. 139).

Assim, o modo de estruturar o ensino musical escolar observado na Aula 1 pode ser interpretado como expressão de crenças mais amplas sobre o que é aprender música, crenças que se materializam na centralidade do instrumento, na prioridade da leitura e na repetição como estratégia de consolidação da aprendizagem.

Esse processo torna-se ainda mais evidente na prática de regência adotada pelo professor, já que a constelação indica que ele marca o pulso e direciona as entradas, mantendo observação atenta do desempenho dos alunos e oferecendo orientações individualizadas quando necessário. Trata-se de uma forma de condução que busca estabilizar a execução coletiva, reduzindo oscilações de andamento e dificuldades de sincronização, e que também confirma o caráter organizador do professor no interior da sala.

Nesse prisma, ao se colocar como regulador do tempo musical e coordenador do grupo, o professor reforça uma dinâmica de ensino em que a qualidade da execução depende de sua intervenção contínua, aproximando-se do que Luck (2019) afirma ao defender que o docente exerce um trabalho de liderança e mobilização de condições humanas e de recursos, para que a sala se constitua como ambiente de aprendizagem (Luck, 2019). A aula, portanto, se desenvolve como um processo guiado em tempo real, no qual as decisões pedagógicas são tomadas à medida que emergem dificuldades e necessidades de ajuste.

Embora a aula siga o Plano de Aula 1 como referência formal, o que se observa na prática é que a sua realização exige adaptações constantes, especialmente quando se considera a diferença de resposta entre as turmas observadas. A própria constelação e o relato de campo indicam que as adaptações mais significativas se concentram no 6º ano, pois o professor tentou executar a aula da mesma forma que realizou com as turmas mais avançadas, mas obteve apenas um avanço parcial.

Os alunos do 6º ano apresentaram dificuldades na execução de “Noite Feliz”, de modo que, apesar das tentativas repetidas de regência e condução do repertório, a turma não conseguiu avançar na execução coletiva. Diante desse cenário, o professor modifica a dinâmica prevista e, no meio da aula, opta por interromper o avanço do repertório como um todo, retornando à revisão de notas e posições na flauta doce.

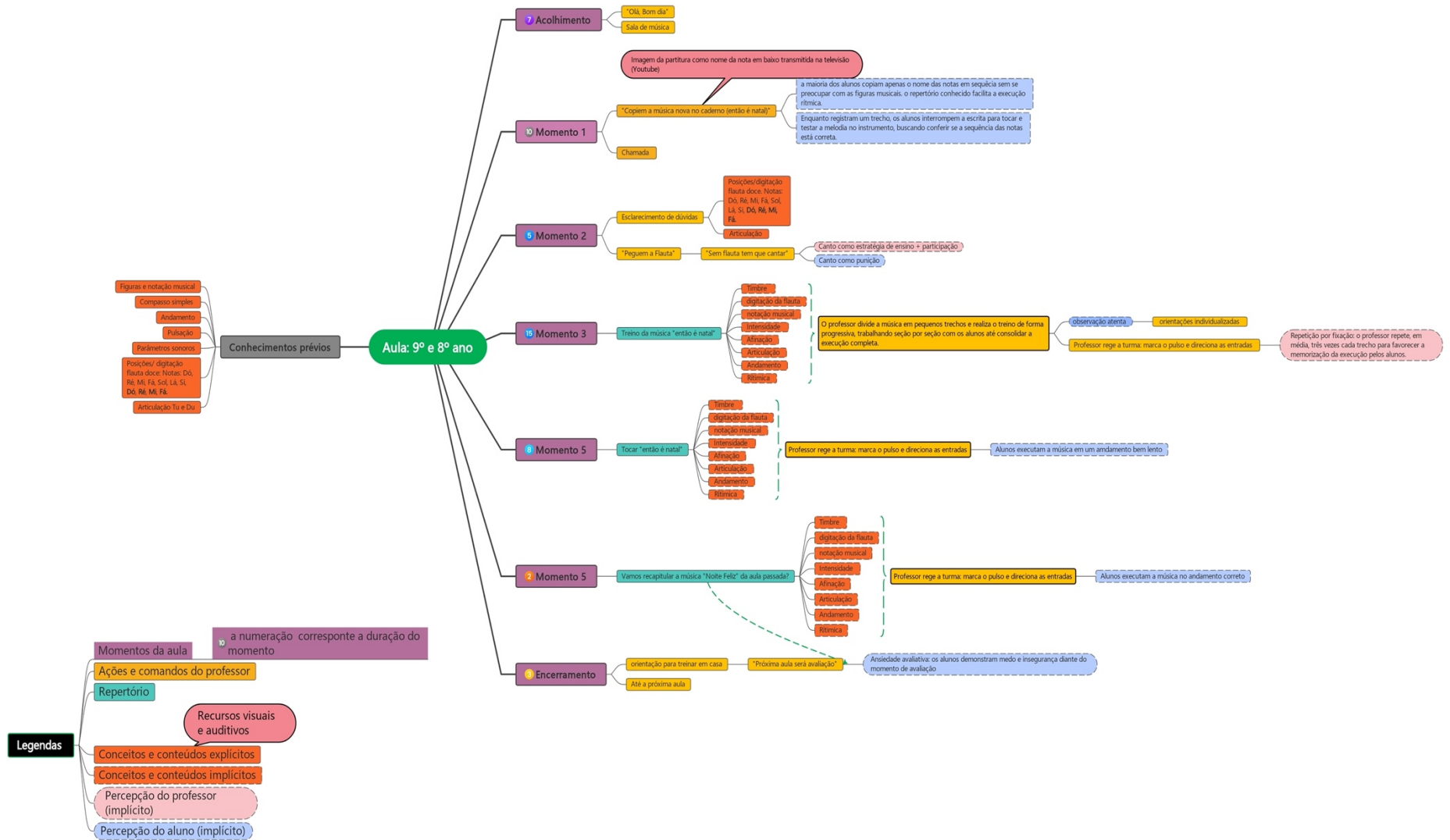
Essa decisão evidencia o caráter flexível do planejamento docente e o modo como o professor reage às condições concretas do campo escolar (Hentschke; Del Ben, 2003). Assim, mesmo havendo um planejamento, a prática pedagógica se constrói como ação dinâmica e ajustável, marcada pelas demandas e limitações apresentadas pelos alunos no contexto real da aula.

Por fim, observa-se que, embora o ensino esteja centrado no domínio técnico da flauta doce e na busca pela estabilidade da execução, o repertório trabalhado revela a influência do próprio campo escolar, uma vez que o professor já conduzia o trabalho com vistas às apresentações de fim de ano, evidenciando que o planejamento e a seleção musical são atravessados por demandas institucionais e tradições locais. Na sequência, a análise da Aula 2 permitirá compreender como essa lógica se intensifica e se reorganiza no cotidiano, especialmente a partir da introdução de um novo repertório, do uso do registro escrito e da aproximação do horizonte avaliativo.

4.5.2 Segundo dia de aula (16/10/2025)

A Aula 2, observada no dia 16/10/2025 no turno da manhã, corresponde ao Plano de Aula 2 e foi ministrada apenas para as duas turmas de 8º ano e uma turma de 9º ano. É importante destacar que, na turma do 6º ano, o professor desenvolveu uma aula diferente, não vinculada a nenhum dos planos de aula analisados, pois foi reorganizada de forma improvisada em função das dificuldades observadas anteriormente. Por essa razão, essa aula do 6º ano possui uma constelação própria e será analisada posteriormente, após a discussão da aula aplicada aos 8º e 9º anos.

Figura 11 Constelação - Aula 2 (8º e 9º ano)



A constelação dessa aula evidencia um avanço no encadeamento das ações pedagógicas em relação à aula anterior, mostrando maior estabilidade no fluxo do trabalho coletivo e um refinamento das estratégias empregadas pelo professor para consolidar a execução do repertório, especialmente quando se observa a organização por momentos que articulam registro escrito, treino instrumental por trechos e recapitulação do repertório já trabalhado. O início da aula mantém a rotina de acolhimento e chamada, sugerindo que o professor sustenta uma estrutura organizacional recorrente para instaurar o ambiente de aprendizagem e orientar os alunos para o trabalho musical. Nesse sentido, a prática docente observada reafirma o caráter intencional do trabalho pedagógico escolar, compreendido como uma atividade historicamente situada, realizada por meio das ações docentes e orientada por propósitos educativos e culturais (Casagrande, 2019).

Um elemento que se destaca na Aula 2 é o lugar atribuído ao registro escrito como parte do processo de ensino. A constelação mostra que o professor solicita que os alunos copiem uma música nova no caderno, vinculada ao repertório “Então é Natal”, e que essa tarefa se articula diretamente ao trabalho instrumental, uma vez que o ato de registrar a sequência de notas ocorre em paralelo à execução e à verificação sonora da melodia.

Nesse processo, a observação indica que muitos alunos copiam apenas o nome das notas em sequência, sem se preocupar com as figuras musicais, e que o repertório conhecido tende a facilitar a execução rítmica. Ao mesmo tempo, a constelação também evidencia que, enquanto realizam o registro, alguns alunos interrompem a escrita para testar no instrumento, buscando conferir se a sequência anotada corresponde à melodia, o que revela um modo de aprendizagem baseado na alternância entre escrita e prática sonora.

Essa dinâmica confirma que a música em sala de aula não é vivida apenas como sistema abstrato de signos, mas como experiência que se apoia na concretude sonora, aspecto que tensiona a centralidade exclusiva do ensino notacional e ajuda a compreender a afirmação de Oliveira (2018, p. 103) de que “Música é, antes de mais nada, a concretude do som: ensinar valores de figuras de ritmo, clave musical ou nome de notas tampouco é colocar experiências musicais como cerne da aula de música.” Ainda que o registro das notas ocupe um espaço relevante, a constelação evidencia que os alunos recorrem imediatamente ao som como critério de validação do que foi

copiado, mostrando que o processo de aprender se ancora na experiência auditiva e performática.

No desenvolvimento da aula, o professor reforça estratégias de ensino e participação já observadas anteriormente, e repete o comando igual na aula 1 “Peguem a flauta” e a regra “Sem flauta tem que cantar”, que se apresentam novamente como mecanismo de organização e manutenção do engajamento. Novamente, o canto pode operar como estratégia de ensino e participação, mas também se aproxima de um dispositivo de controle, pois sinaliza ao aluno que a ausência do instrumento não elimina sua obrigação de acompanhar a aula.

Dessa forma, a constelação aponta ainda que, nesta aula, a execução do repertório ocorre por meio de uma organização didática que privilegia o treino progressivo, especialmente quando o professor divide a música em pequenos trechos e trabalha seção por seção com os alunos até consolidar a execução completa. Esse procedimento evidencia uma lógica de ensino sustentada pela repetição como estratégia de fixação, reforçando a presença de uma metodologia que busca estabilizar a performance coletiva a partir do controle do pulso, da marcação do andamento e da orientação das entradas.

Nesse processo, aparecem ações como “Professor rege a turma: marca o pulso e direciona as entradas”, acompanhadas de observação atenta e orientações individualizadas, o que mostra que o professor regula continuamente o desenvolvimento do trabalho musical. Essa postura se aproxima do entendimento de que a gestão da aprendizagem envolve atenção às ocorrências durante a aula, identificação de fatores que influenciam o desempenho dos alunos e adoção de estratégias de orientação para garantir condições favoráveis de aprendizagem (Luck, 2019). Assim, a aula se desenvolve como um processo que depende fortemente da condução docente, com o professor atuando como figura que sustenta o ritmo do grupo e assegura que a execução coletiva se mantenha organizada. Do ponto de vista curricular, a Aula 2 reforça a centralidade de conteúdos técnico e notacionais associados ao ensino instrumental, como digitação da flauta, notação musical, intensidade, afinação, articulação, andamento e rítmica.

Outro aspecto relevante observado na Aula 2 é a presença explícita de uma orientação para a avaliação como elemento que incide sobre o clima da aula e sobre as percepções dos alunos. A constelação registra que o professor sinaliza “Próxima

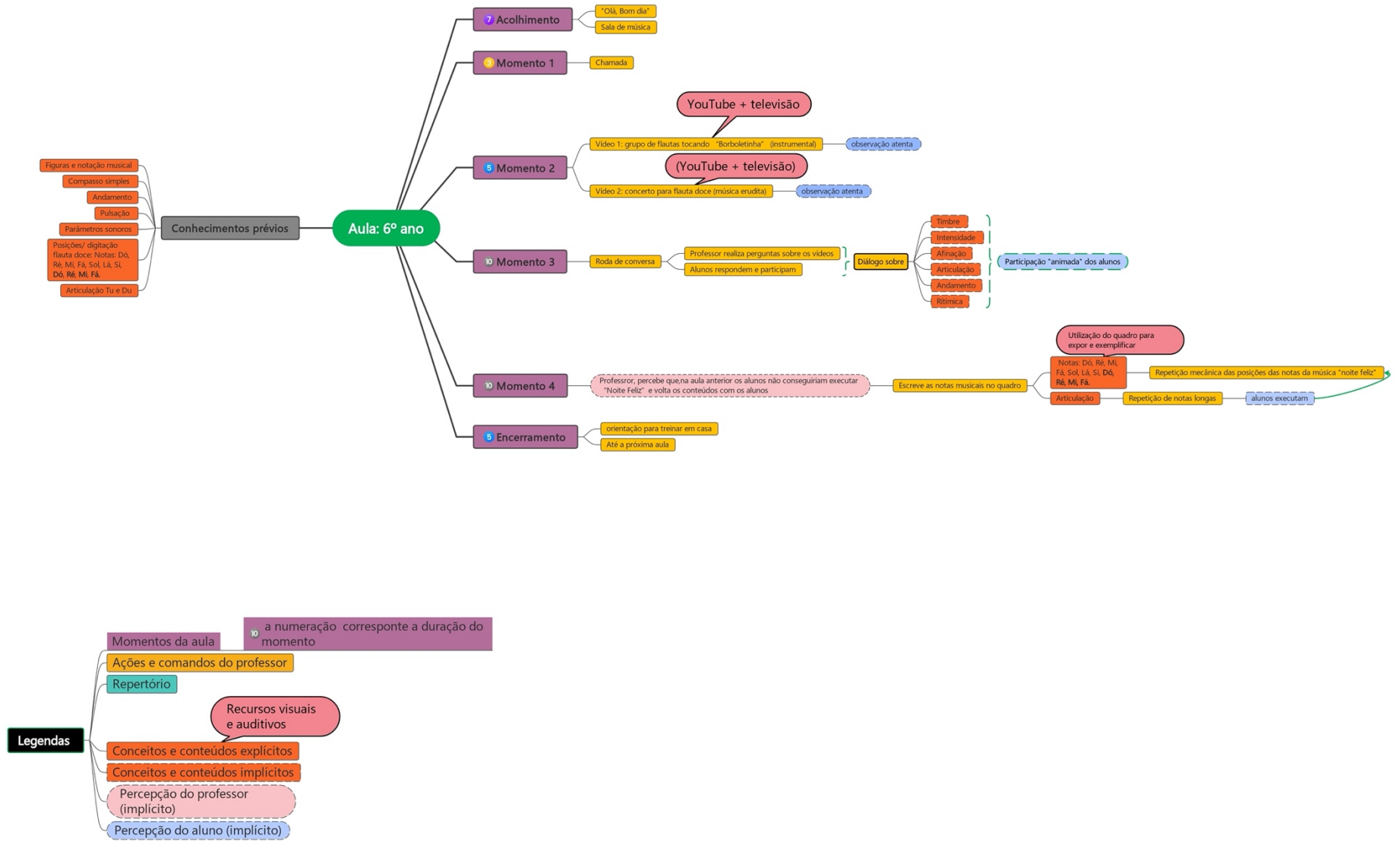
aula será avaliação”, e que esse aviso provoca ansiedade avaliativa, com os alunos demonstrando medo e insegurança diante do momento de avaliação.

Esse movimento indica que a avaliação não se configura apenas como um procedimento ao final do processo, mas como um elemento que reorganiza a experiência dos estudantes e produz efeitos emocionais e comportamentais. Ao colocar a avaliação como horizonte próximo, a aula passa a adquirir uma dimensão de preparação e cobrança, reforçando uma lógica em que o desempenho esperado se torna mais evidente para os alunos. Ainda que a avaliação ainda não seja aplicada nesta aula, o anúncio dela já opera como elemento de regulação do processo pedagógico, pois os alunos passam a perceber que terão seu desempenho julgado a partir de evidências produzidas em situação formal.

Em síntese, a Aula 2 evidencia um currículo em ação que integra registro escrito, prática instrumental e treino progressivo por trechos, sustentado por uma gestão ativa do professor que organiza tempo, mantém o pulso coletivo e intervém para consolidar a execução. O repertório “Então é Natal” torna-se foco central da aula, mas aparece articulado à retomada de “Noite Feliz”, revelando continuidade no trabalho pedagógico e reforço de conteúdos técnico e notacionais como eixo estruturante da disciplina.

A constelação apresentada em seguida, corresponde à aula ministrada somente para a turma do 6º ano.

Figura 12 Constelação - Aula 2 (6º ano)



Nesta aula, ocorreu um momento de ruptura parcial em relação ao padrão inicialmente tentado pelo professor na aula anterior. Diferentemente do que ocorreu com as turmas de 8º e 9º ano cuja aula correspondeu ao Plano de Aula 2, a aula do 6º ano não se vincula diretamente aos planos de aula analisados, sendo reorganizada pelo professor a partir das dificuldades identificadas da turma durante a Aula 1, quando a turma demonstrou limitações para avançar na execução de “Noite Feliz”.

Nesse sentido, o currículo em ação observado nesta aula revela um processo de reorientação pedagógica que emerge das condições reais do campo escolar, exigindo do professor uma resposta imediata às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Trata-se, portanto, de uma aula marcada pela adaptação total, em que o planejamento é redefinido no próprio decorrer das aulas, confirmando a ideia de que “Como ensinar e planejar é lidar com o imprevisível, o plano de ação deve ser transformado, recriado e até mesmo abandonado e substituído durante as aulas.” (Hentschke; Del Ben 2003, p. 178).

O início da aula mantém elementos de rotina, como acolhimento e chamada, mas rapidamente o professor direciona o trabalho para uma estratégia distinta da anterior, centrada em apreciação musical mediada por recursos audiovisuais. A constelação evidencia que o professor inicia exibindo dois vídeos: um relacionado a um grupo de flautas e outro a um concerto para flauta doce. Em seguida, promove uma roda de conversa com perguntas orientadoras sobre a percepção dos alunos sobre a sonoridade, articulação, sentimentos e execução técnica, sempre incentivando os alunos a comentarem sobre o que perceberam nas músicas apreciadas.

Assim, esse movimento reposiciona o núcleo da aula, deslocando momentaneamente o foco do treino técnico e da repetição instrumental para um espaço de escuta, observação e diálogo, no qual os alunos se envolvem de maneira mais participativa e demonstram maior animação durante a interação. Tal escolha é relevante porque revela que o professor não atua apenas como transmissor de conteúdos técnicos, mas também como mediador das relações dos alunos com a música, criando condições para que eles atribuam sentidos ao que estão ouvindo e consigam estabelecer vínculos com diferentes manifestações musicais. Nessa direção, Hentschke e Del Ben (2003, p. 180) sustentam que “os conteúdos musicais são permeados por significados e funções sociais”, o que permite interpretar que a apreciação musical, quando acompanhada de diálogo, abre a possibilidade de inserir

a música escolar em um horizonte cultural mais amplo, no qual a experiência dos estudantes com o fenômeno musical não se restringe à execução do instrumento em si.

O modo como a aula se desenvolve também reforça que a relação dos estudantes com a música não depende apenas do domínio técnico e da matéria sonora isoladamente, mas envolve valores, sentidos e representações. Conforme indicam Hentschke e Del Ben (2003, p. 180), “A relação de nossos alunos com a música não pode estar exclusivamente relacionada com a matéria musical em si (seus sons, suas funções, seus usos, etc.), mas também com valores, simbolismos, significados, funções sociais”.

Assim, ao introduzir vídeos e conduzir uma roda de conversa, o professor cria uma situação em que os alunos podem observar formas de performance musical para além da realidade imediata da sala, reconhecendo sonoridades e práticas que ampliam o repertório de referências. Mesmo que esse momento de apreciação não se configure como uma abordagem de análise musical sistematizada, ele produz uma mudança importante na dinâmica da aula, pois reorganiza o envolvimento dos estudantes e amplia a experiência de ensino para além da repetição técnica, oferecendo um espaço de participação discursiva em torno do que foi ouvido.

Entretanto, apesar dessa reorganização pedagógica, o professor não abandona completamente o eixo técnico instrumental que “caracteriza o ensino musical” observado nas aulas anteriores. A constelação indica que, ao final da aula, o professor retoma a flauta doce, escreve as notas no quadro e volta a trabalhar as posições e a digitação com os alunos, finalizando com a prática repetida das notas no instrumento.

Desse modo, a apreciação musical funciona como estratégia inicial de envolvimento e reorganização da atenção do grupo, mas o encerramento retorna ao núcleo técnico como base para o desenvolvimento da aprendizagem técnica do instrumento. Essa transição evidencia uma concepção de ensino em que a experiência musical e a dimensão sonora podem ser utilizadas como recurso para mobilizar a turma, mas ainda assim a legitimação do conhecimento musical permanece fortemente vinculada ao domínio da execução instrumental.

Nesse sentido, é possível compreender que o professor articula diferentes ações para sustentar a aula, buscando equilibrar envolvimento e aprendizagem, o que se aproxima da compreensão de que a gestão da aprendizagem pressupõe atenção

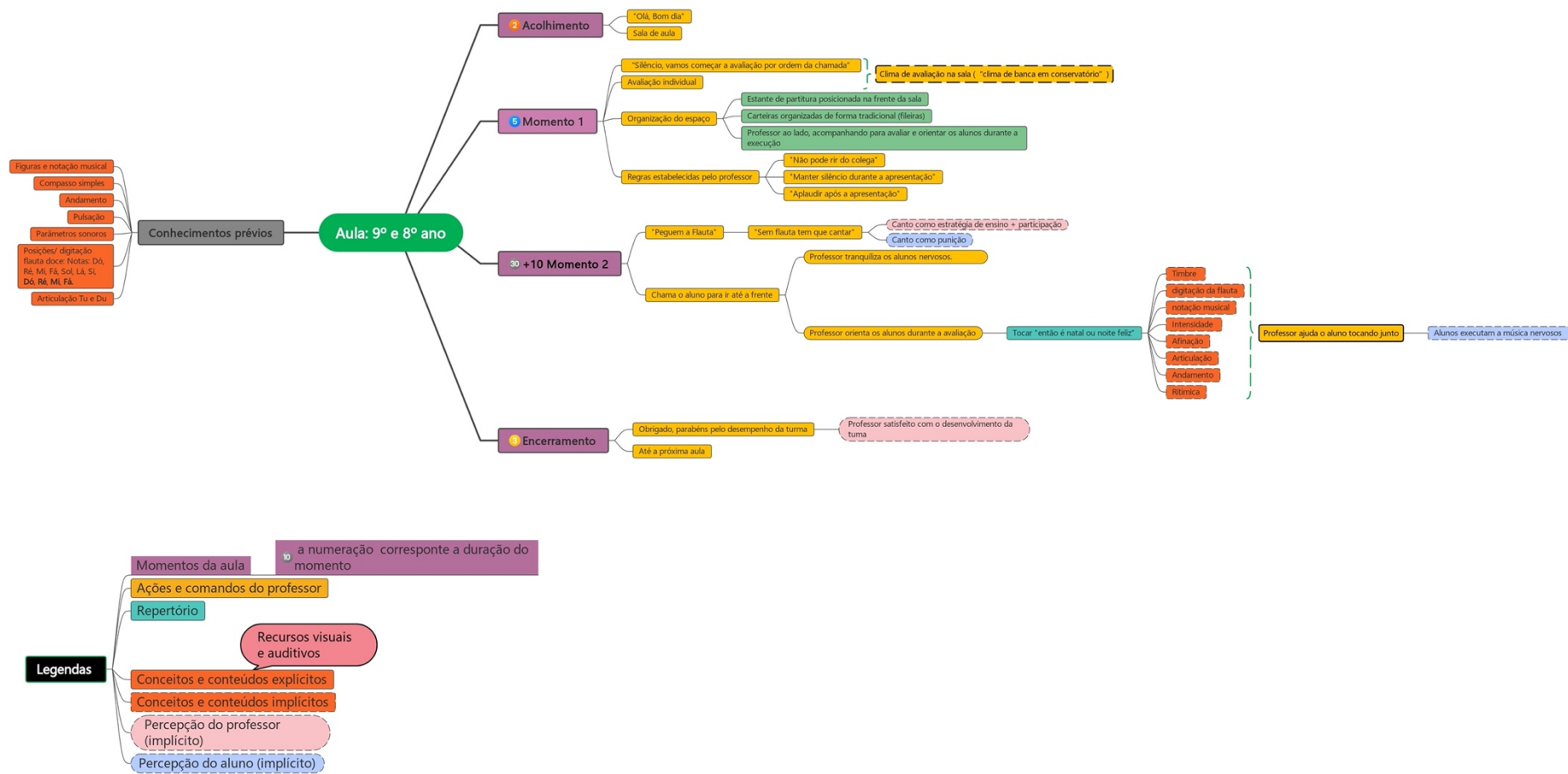
às condições concretas da turma, observação de suas dificuldades e mobilização de estratégias para favorecer o progresso dos alunos Luck (2019).

Dessa forma, a Aula 2 do 6º ano evidencia como o currículo em ação não se resume à execução fiel do planejamento previamente elaborado, mas se constitui em um processo de construção contínua em resposta às demandas do contexto escolar. Ao optar por iniciar a aula com apreciação musical e diálogo, o professor demonstra sensibilidade às dificuldades dos alunos e reorganiza sua intervenção para criar melhores condições de engajamento e compreensão. Trata-se, portanto, de uma aula que explicita a tensão entre o que se planeja e o que se torna possível realizar diante do desempenho real dos estudantes, reforçando que o planejamento, ao ser colocado em prática, precisa ser constantemente recriado e ajustado (Hentschke; Del Ben, 2003).

4.5.3 Terceiro dia de aula (23/10/2025)

A Aula 3, observada no dia 23/10/2025 no turno da manhã, corresponde ao Plano de Aula 3 e se caracteriza por assumir diretamente o formato de avaliação, reorganizando a dinâmica da aula, o comportamento esperado dos alunos e o modo como o desempenho musical passa a ser conduzido e observado.

Figura 13 Constelação - Aula 3 (9º e 8º ano)



A constelação acima mostra que o professor inicia a aula com acolhimento e, logo em seguida, estabelece regras claras para a realização da avaliação, marcando um deslocamento importante em relação às aulas anteriores: em vez de priorizar o treino coletivo e a condução do repertório em grupo, o centro da aula passa a ser a performance individual dos estudantes, realizada por ordem de chamada e sob uma lógica de controle e silêncio.

Expressões como “Silêncio” e a orientação para que os alunos não se desloquem até os colegas durante as apresentações indicam que a aula assume um clima de formalidade e tensão, no qual o professor busca garantir condições mínimas de organização para que cada aluno consiga executar sua parte sem interrupções.

Nessa configuração, a avaliação se materializa como um momento em que o professor observa o desempenho dos alunos e realiza um julgamento pedagógico sobre o êxito alcançado a partir das evidências produzidas na apresentação. Nesse sentido, a compreensão de avaliação apresentada por Hentschke e Del Ben (2003) contribui para interpretar o que ocorre nessa aula e apontam ao afirmar que “ao avaliar, o professor constitui e expressa um juízo sobre o alcance ou êxito de seus alunos, com base em diferentes tipos de evidências, as quais podem ser obtidas por meio de procedimentos diversos” (Hentschke; Del Ben, 2001, p. 184).

Ao se apoiar na execução instrumental ou vocal como evidência central, o professor define o desempenho do aluno como critério visível e legitimado para atribuição de resultado, reforçando que a aprendizagem, naquele momento, se torna pública e exposta diante da turma, o que tende a intensificar sentimentos como ansiedade e insegurança.

A constelação evidencia que os alunos apresentam sinais claros de nervosismo durante a execução. Mesmo diante desse cenário, o professor não se limita ao papel de avaliador distante: sua atuação durante as apresentações demonstra uma condução próxima do estudante, orientando e, em alguns casos, tocando junto para apoiar o andamento da performance.

Essa postura revela que o momento avaliativo não suspende a dimensão pedagógica da aula, mas a reorganiza em outro formato, em que avaliação e apoio caminham lado a lado. Nessa perspectiva, compreende-se que o professor precisa gerir não apenas os conteúdos avaliados, mas também as condições humanas e relacionais presentes durante a execução, já que sua intervenção pode influenciar diretamente a forma como o aluno se sente e se posiciona diante da tarefa. Como

destaca Luck (2019, p. 43), “O modo como atua, as atitudes que adota, as intervenções que promove ou deixa de promover afetam indelevelmente as atitudes dos alunos em relação ao processo de aprendizagem.” Assim, a maneira como o professor orienta, tranquiliza e acompanha o estudante durante a avaliação produz implicações sobre a disposição emocional e a confiança do aluno, aspecto que se torna evidente na constelação ao registrar o nervosismo como percepção recorrente.

Outro elemento central dessa aula diz respeito ao modo como a avaliação se configura como um ritual escolar que reorganiza o espaço, o tempo e as interações entre os sujeitos. A exigência de silêncio, a execução individual à frente da turma e o comando para que os colegas aplaudam ao final de cada apresentação indicam que o professor institui um protocolo específico de participação, no qual os estudantes assumem o papel de uma audiência regulada.

Essa organização evidencia que a avaliação não se limita à verificação de desempenhos individuais, mas mobiliza um conjunto de regras, gestos e disposições corporais que disciplinam o comportamento coletivo e conferem solenidade ao momento avaliativo. Nessa perspectiva, a avaliação atua também como um dispositivo de legitimação do conhecimento escolar, tornando visível aquilo que é considerado válido, valorizado e digno de ser aprendido. Conforme argumenta Sacristán (2017), o currículo se concretiza e se redefine nos processos avaliativos, uma vez que é na avaliação que determinados conteúdos e formas de saber são confirmados como legítimos.

Assim, ao centrar a avaliação na execução técnica individual do repertório, o professor contribui para reforçar um determinado currículo avaliado, no qual o domínio técnico-instrumental assume centralidade como critério de aprendizagem musical escolarmente reconhecida.

Nesse sentido, a Aula 3 pode ser interpretada como uma aula em que se intensifica a presença de uma lógica de desempenho vinculada a práticas tradicionalmente legitimadas no ensino instrumental, pois o aluno é convocado a demonstrar sua aprendizagem por meio da execução do repertório diante do professor e dos colegas. Ainda que não se trate de um conservatório formal, essa forma de organizar a avaliação se aproxima de representações socialmente difundidas sobre o que significa “ser avaliado em música”, sustentadas pela valorização da performance como evidência de aprendizagem.

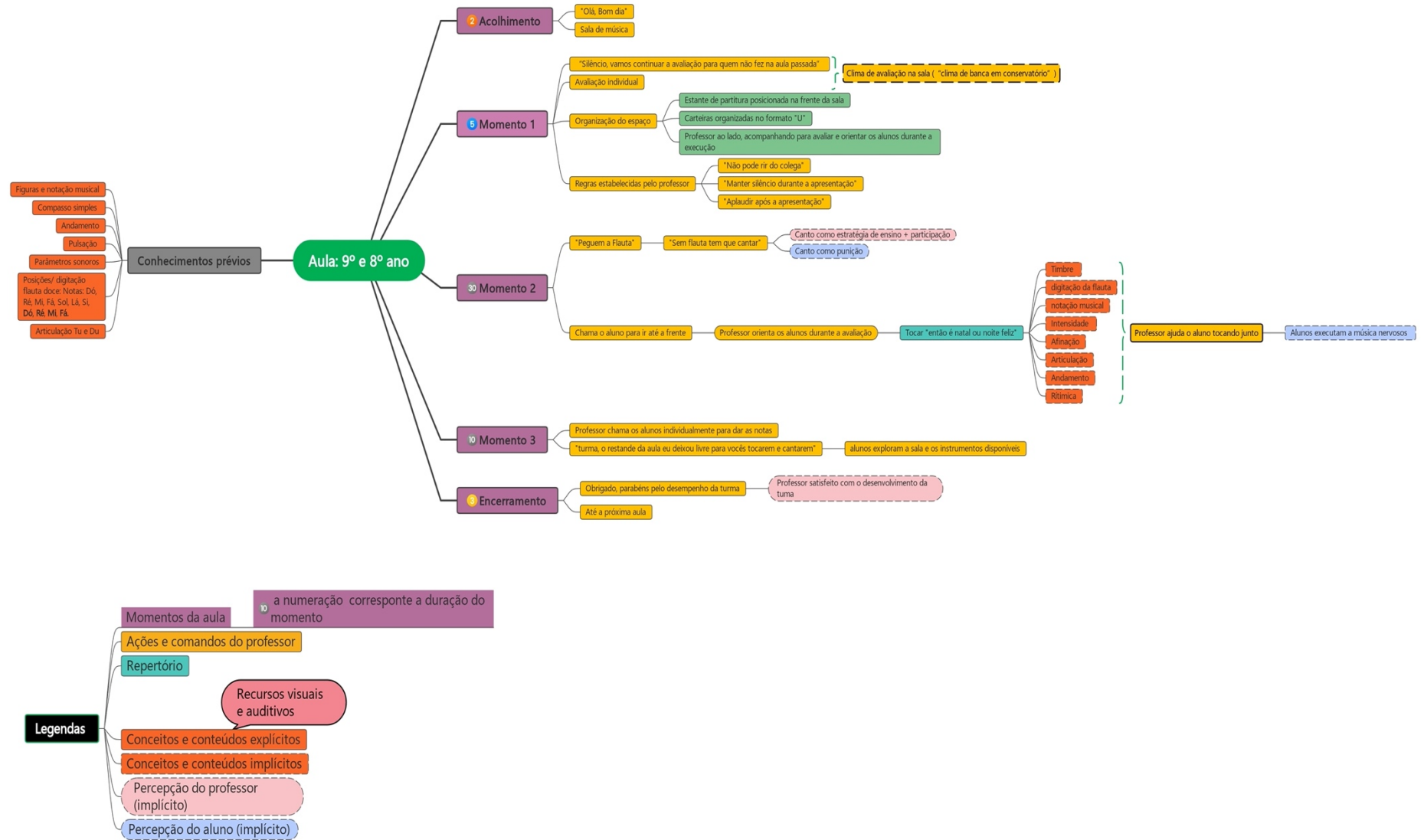
Ao final da aula, o professor encerra com agradecimento e com um comentário positivo sobre o desempenho das turmas, o que indica que, mesmo diante das tensões próprias do processo avaliativo, ele busca produzir uma leitura formativa do percurso vivido pelos alunos. Essa ação contribui para reconfigurar o sentido da avaliação, deslocando-a de uma experiência exclusivamente classificatória para uma experiência também marcada por reconhecimento e validação do esforço coletivo.

Assim, a Aula 3 materializa o currículo em ação sob o currículo avaliado evidenciando como a avaliação reorganiza a prática pedagógica, produz efeitos emocionais nos estudantes e demanda do professor uma postura de condução cuidadosa, capaz de equilibrar julgamento do desempenho e apoio pedagógico durante a execução.

4.5.4 Quarto dia de aula (30/10/2025)

A Aula 4, observada no dia 30/10/2025 no turno da manhã, configura-se como continuidade do Plano de Aula 3 e tem como eixo principal o encerramento do processo avaliativo iniciado na aula anterior, por terem muitos alunos na sala e o professor avaliar de forma individual, somente uma aula não é suficiente para avaliar todos os alunos.

Figura 14 Constelação - Aula 4 (8º e 9º ano)



Como podemos perceber, a constelação nos mostra que o professor retoma a organização da aula em torno da avaliação, direcionando o trabalho para os alunos que ainda não haviam realizado sua apresentação. Embora a dinâmica geral permaneça marcada por regras de controle e formalização do momento avaliativo, a Aula 4 apresenta uma mudança importante no seu desfecho, pois, além de finalizar as execuções pendentes, o professor passa a registrar as notas e, em seguida, libera parte do tempo para uma interação mais livre dos alunos com os instrumentos e com a própria sala de música.

O primeiro movimento da aula indica que a avaliação continua sendo tratada como momento específico, com ritos e condutas esperadas, reforçando a importância atribuída ao desempenho individual como evidência de aprendizagem. Nesse contexto, o professor organiza o ambiente para garantir a realização das apresentações e conduzir a ordem de execução, demonstrando atenção constante à dinâmica da turma e às condições necessárias para que os alunos consigam cumprir a tarefa.

Esse processo de organização e estabelecimento das regras e condutas em sala de aula é chamado de gestão de classe, conforme aponta Pires e Gauthier (2016). Nessa perspectiva, a gestão de classe envolve a criação de condições que regulam o comportamento coletivo e tornam possível o desenvolvimento das atividades pedagógicas, incluindo momentos avaliativos que demandam maior controle, formalização e ordenamento das ações dos estudantes

Ainda que a constelação não aprofunde critérios de julgamento, é possível compreender que o ato de registrar notas e finalizar o processo avaliativo reafirma a avaliação como prática de atribuição de resultados, na qual o desempenho se torna critério central para determinar o êxito alcançado pelos estudantes.

Entretanto, um aspecto relevante da Aula 4 é que, após finalizar as apresentações e realizar o registro das notas, o professor libera a turma para um momento de exploração musical, permitindo que os alunos toquem e cantem de forma mais livre, circulando pela sala e utilizando os instrumentos disponíveis. Esse deslocamento reorganiza a atmosfera da aula, reduzindo a tensão típica do contexto avaliativo e devolvendo aos estudantes um espaço mais aberto de participação, no qual a relação com a música se apresenta menos regulada por regras de silêncio e desempenho individual.

Desse modo, a Aula 4 evidencia que, embora a avaliação seja um eixo forte de organização do currículo em ação, ela não encerra completamente a experiência musical escolar, pois, ao final, o professor produz uma abertura que possibilita outra forma de envolvimento, mais coletiva e espontânea, ainda que limitada pelo tempo restante.

Esse momento final também permite compreender que, no cotidiano da sala de música, os conteúdos e as práticas não se restringem apenas ao domínio técnico e à formalidade do desempenho, mas podem assumir sentidos sociais e relacionais dentro da própria turma.

De forma breve, a análise dos planos de aula e das entrevistas apresentada anteriormente foi fundamental para antecipar como o professor organiza suas intenções pedagógicas e como determinadas escolhas curriculares se consolidam no cotidiano, no entanto, foi a observação não participante que permitiu visualizar a realização efetiva desse trabalho no tempo real da aula, com seus ritmos, limites e ajustes.

Por fim, ao longo das aulas observadas, a prática docente se mostrou estruturada por rotinas recorrentes e por uma condução constante do professor, que organiza o andamento do trabalho musical e define o que deve ser priorizado para que a aprendizagem aconteça. Essa dinâmica se aproxima da compreensão de Luck (2019, p.42-43), ao afirmar que “uma boa aula é, pois, uma experiência orientada para o envolvimento do aluno em processos mentais de observação, análise, comparação, síntese, dentre outros”.

4.6 A síntese

Durante o período de observação, foi possível perceber que uma parte significativa dos estudantes participa ativamente das aulas de música e demonstra interesse pelas atividades propostas. Os alunos se engajam, colaboram entre si, tocam juntos e, em diversos momentos, constroem estratégias coletivas para dar conta das demandas musicais apresentadas. Esse engajamento torna-se ainda mais visível quando o professor flexibiliza a execução do repertório, especialmente nos momentos avaliativos, permitindo que os estudantes escolham os instrumentos com os quais se sentem mais confortáveis para realizar as atividades. Essa abertura parece favorecer a participação e reduzir resistências, sobretudo entre aqueles que

manifestam desconforto com a flauta doce ou com o timbre do instrumento - fato mencionado explicitamente pelo professor durante as aulas ao observar que alguns alunos “esqueciam” a flauta de forma recorrente.

Essas escolhas pedagógicas evidenciam a capacidade do professor de gerir o coletivo, organizando a turma de modo semelhante à condução de uma orquestra, ajustando entradas, equilibrando participações e administrando diferentes níveis de envolvimento. Tal gestão se mostra mais consolidada nas turmas de 8º e 9º ano, que já possuem maior tempo de convivência com o docente e demonstram ter incorporado as “regras do jogo” da disciplina de música. Nessas turmas, as estratégias utilizadas parecem funcionar com maior fluidez. Em contrapartida, no 6º ano, etapa compreendida como momento de transição, observam-se episódios de frustração tanto por parte do professor quanto dos alunos, especialmente quando estes não conseguem executar o repertório na flauta doce. Ainda assim, destaca-se a preocupação do docente em apoiar os estudantes nesse processo, recorrendo a diferentes explicações, demonstrações e estratégias para favorecer a aprendizagem.

Ainda, é importante ressaltar que as observações realizadas correspondem apenas a um recorte específico do trabalho docente, o quarto bimestre letivo. Na entrevista, o professor relata desenvolver, ao longo do ano, outras atividades preparatórias para a prática instrumental, como exercícios rítmicos corporais, jogos musicais, atividades de escuta orientada e práticas coletivas sem o instrumento, que antecedem e fundamentam o trabalho técnico. Esses elementos indicam que a prática observada não se reduz exclusivamente à execução instrumental, ainda que, no período analisado, essa dimensão assumia centralidade.

No que se refere ao repertório, há relação direta com o período que antecede o Natal: são escolhidas músicas natalinas, geralmente pertencentes a um repertório tradicional e amplamente reconhecido. Observa-se certa naturalização deste repertório por parte dos estudantes, o que sugere que o *habitus* conservatorial não opera apenas no nível do campo ou da prática docente, mas já se encontra incorporado também pelos estudantes, orientando expectativas, gostos e percepções sobre o que “deve” ser ensinado e tocado em determinados contextos. Como argumenta Pereira (2024), o *habitus* conservatorial não deve ser compreendido como um modelo fixo ou uma essência negativa, mas como um conjunto de disposições historicamente construídas, que se atualizam nas práticas e nas crenças dos agentes, muitas vezes de forma tácita e não reflexiva.

Nesse cenário, torna-se fundamental considerar a influência da lógica empresarial característica da rede privada sobre o lugar ocupado pela música no currículo escolar. Conforme aponta Costa (2025), nas escolas privadas o ensino de música tende a assumir um papel estratégico na construção de uma imagem institucional de qualidade, funcionando como diferencial competitivo capaz de atrair e fidelizar famílias-clientes. A presença da música no currículo, assim como a realização de apresentações e eventos, contribui para a visibilidade do trabalho pedagógico e para a produção de evidências concretas de desempenho, frequentemente valorizadas pelas famílias.

Sob essa lógica, a música permanece “viva” na escola não necessariamente por seu potencial formativo crítico, mas por sua capacidade de gerar resultados visíveis, mensuráveis e socialmente reconhecíveis. O ensino de música passa, então, a integrar um produto educacional, no qual a performance, a técnica instrumental e repertórios legitimados adquirem centralidade, em detrimento de práticas que priorizam processos reflexivos mais longos, experiências criativas abertas ou discussões críticas sobre a música e seus contextos socioculturais, desse modo, esses elementos tornam-se um estruturante das escolhas pedagógicas.

Essa dinâmica contribui para a manutenção de um currículo musical orientado, ao menos nesse período observado, pela técnica e pela performance, dialogando diretamente com o *habitus* conservatorial descrito por Pereira (2012, 2014, 2015a, 2015b, 2016, 2024). Não se trata de afirmar que tais práticas sejam, em si, negativas, mas de reconhecer que sua centralidade se sustenta por uma convergência entre disposições incorporadas pelos agentes e as demandas simbólicas e econômicas do campo escolar privado. Nesse sentido, a lógica empresarial atua como um elemento que reforça a permanência de determinadas valorações musicais, ao mesmo tempo em que limita a ampliação do ensino de música enquanto espaço de formação crítica, sensível e emancipatória do sujeito.

Assim, a música, embora valorizada e visível na escola privada, tende a ser legitimada sobretudo enquanto instrumento de distinção institucional e não necessariamente como prática educativa voltada à problematização do mundo social. Esse tensionamento revela que a permanência do *habitus* conservatorial não decorre apenas da tradição ou da formação dos professores, mas também das condições estruturais e simbólicas que moldam o campo educacional, exigindo que a análise do

currículo musical considere, de forma articulada, as dimensões pedagógicas, sociais e econômicas que atravessam o ensino de música na escola privada.

Dessa forma, considerando a cosmologia – a visão de mundo – que orienta a construção das constelações (planos de aula e aulas observadas), observa-se que ela é marcada por uma lógica conservatorial que é reforçada por uma lógica empresarial que estrutura essa escola da rede privada. Ao valorizar, sobretudo, as apresentações para as famílias-clientes (Costa, 2025), a escola ativa disposições conservatoriais nos agentes (professores, alunos e famílias).

O foco do currículo é a performance instrumental na flauta-doce, com destaque para a notação musical – profundamente ligados à lista de materiais escolares exigidos pela escola. De acordo com o professor, mesmo quando são trabalhadas outras atividades, estas visam a compreensão da notação musical, objetivando a performance do repertório.

A característica de um currículo festivo (Silva, 2013) é uma importante influência da lógica empresarial nesse currículo: o calendário festivo da escola determina o repertório que será aprendido, organizando praticamente todo o currículo da disciplina Música.

Desta forma, lógica empresarial e lógica conservatorial, uma atravessada, ativada e reforçada pela outra, compõem a cosmologia: são estas as lógicas que subjazem às constelações construídas a partir da análise dos planos de aula e das aulas observadas. Elas exercem uma influência muito maior do que as prescrições curriculares: constituem a cosmologia que estrutura, organiza, valora e dá sentido às constelações construídas.

5 NOTAS FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender de forma aprofundada o ensino de música no contexto escolar privado de Macapá/AP, focalizando o trabalho pedagógico desenvolvido por um professor dos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa partiu da seguinte questão investigativa: Como o professor de Música dos anos finais do Ensino Fundamental da rede privada de Macapá/AP organiza a construção dos conhecimentos musicais com seus alunos?

A partir dessa questão, estabeleceu-se como objetivo geral: Investigar como um professor de música dos anos finais do Ensino Fundamental da rede privada de Macapá/AP organiza a construção dos conhecimentos musicais com seus alunos. Além disso, foram definidos três objetivos específicos, que guiaram o desenvolvimento do trabalho ao longo de todo o percurso investigativo: (1) Identificar como ocorre a seleção dos conteúdos musicais para aulas de música; (2) Verificar como o professor modela os conteúdos de música em seu planejamento; e (3) Analisar quais as estratégias de ensino utilizadas pelo professor para realizar gestão da aprendizagem dos seus alunos.

Para atender a esses objetivos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, centrado na atuação de um professor de música em uma escola privada de Macapá/AP. A opção metodológica foi coerente com a intenção de compreender não apenas o que o professor ensina, mas principalmente como ele organiza, traduz e legitima os conhecimentos musicais no cotidiano escolar, considerando a complexidade do trabalho docente e as condições concretas que atravessam sua prática.

O percurso metodológico envolveu diferentes técnicas e fontes, de modo a permitir uma leitura mais ampla e consistente do fenômeno investigado. Em um primeiro momento, foi realizada a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com o objetivo de compreender o lugar que a disciplina de música ocupa no contexto institucional, bem como os modos pelos quais as diretrizes e concepções do documento poderiam orientar (ou limitar) a prática docente. Em seguida, a investigação avançou para a análise dos planos de aula, buscando compreender como o professor modela seus conteúdos e organiza seu currículo em

termos de seleção, sequência e estratégias pedagógicas, o que se relaciona diretamente ao currículo em sua dimensão planejada.

Outro instrumento central foi a entrevista semiestruturada, que se mostrou crucial para entender aspectos que não aparecem com clareza nos documentos, especialmente no que diz respeito aos sentidos atribuídos pelo professor às suas escolhas, à forma como ele interpreta o campo escolar e aos fatores que influenciam seu planejamento. A entrevista foi fundamental para evidenciar como o professor articula expectativas institucionais, experiências formativas e demandas do cotidiano, e como essas dimensões influenciam aquilo que ele entende como “ensinar música” naquele contexto.

Além disso, a pesquisa incorporou a observação não participante, que permitiu acessar o currículo acontecendo na prática, evidenciando como o ensino se materializa em aula, de que modo o professor conduz atividades e regula processos de participação dos alunos, e como se constrói uma dinâmica de gestão da aprendizagem ao longo do tempo. A observação foi essencial para compreender não apenas as ações visíveis, mas também os padrões de organização e as rotinas pedagógicas do professor, revelando estratégias recorrentes, formas de acompanhamento e maneiras de sustentar a participação dos estudantes nas atividades musicais.

Neste ponto, destaca-se também o uso das constelações, que desempenharam um papel decisivo na análise do currículo em ação e na compreensão das práticas pedagógicas observadas. As constelações operaram como um recurso teórico-metodológico capaz de organizar e evidenciar dimensões que, muitas vezes, permanecem subjacentes às práticas e são difíceis de enxergar apenas por descrições lineares. Assim, elas permitiram visualizar com mais nitidez princípios subjacentes, bases de legitimação, e modos de pensar e agir mobilizados pelo professor (Maton, 2013), contribuindo para revelar as lógicas que sustentam o ensino de música naquele contexto escolar.

Além do trabalho empírico, esta pesquisa se sustentou em uma revisão de literatura que mostrou como a área de Educação Musical, em diferentes estudos, tem se preocupado com documentos, diretrizes e orientações curriculares, mas ainda carece de investigações que explicitem de forma mais consistente como o currículo acontece na prática, na materialidade das aulas. Nesse sentido, foi possível destacar, a partir da literatura revisada, que os currículos prescritos (documentos, e leis) e

apresentados aos professores frequentemente se mostram fragilizados, fragmentados e pouco contextualizados, o que fortalece a necessidade de pesquisas que busquem compreender como o conhecimento musical é construído na escola, para além de seu registro formal.

À luz dos dados produzidos nesta pesquisa, compreendo que o currículo de música na escola investigada não apenas se concretiza na materialidade das aulas, mas se configura como um processo fortemente dependente das decisões pedagógicas cotidianas do professor, assumindo contornos próprios que extrapolam qualquer prescrição formal. Nesse sentido, mais do que confirmar a ideia de currículo como práxis, os achados deste estudo evidenciam que, no contexto investigado, essa práxis se organiza a partir de uma centralidade da prática instrumental, que passa a atuar como eixo estruturante da aprendizagem musical.

A análise realizada me permite afirmar que a ênfase na execução instrumental, no desenvolvimento técnico, na leitura musical e na performance coletiva não apenas orienta o ensino, mas também delimita, de maneira bastante concreta, quais saberes musicais são legitimados nesse espaço. O que se apresenta como uma escolha pedagógica, portanto, revela-se também como um mecanismo de seleção e hierarquização de conhecimentos musicais, evidenciando um currículo em ação que privilegia determinados modos de fazer música em detrimento de outros.

Embora esse movimento dialogue diretamente com a perspectiva de Sacristán (2017), esta pesquisa avança ao evidenciar como essa concepção se materializa em um contexto específico de ensino de música na educação básica privada em Macapá/AP, revelando que a práxis curricular, nesse cenário, não é apenas dinâmica, mas também seletiva, situada e marcada por ênfases que impactam diretamente a gestão da aprendizagem dos alunos.

No campo teórico, o referencial de Sacristán (2017) contribuiu para compreender o currículo como um processo dinâmico e situado, atravessado por múltiplas mediações e não redutível à dimensão formal do prescrito. Essa perspectiva possibilitou compreender o currículo como tradução e ação, evidenciando como o professor modela conteúdos em resposta às condições institucionais e às demandas do campo escolar. No contexto investigado, essa modelação é fortemente atravessada por uma lógica empresarial, na qual expectativas de desempenho, visibilidade e resultados mensuráveis orientam as escolhas pedagógicas, ativando

disposições docentes alinhadas à performance e à apresentação pública do trabalho musical.

Paralelamente, Lück (2019) forneceu suporte conceitual para pensar a gestão da aprendizagem, permitindo interpretar as estratégias de organização, acompanhamento e regulação pedagógica utilizadas pelo professor, especialmente diante dos desafios cotidianos que envolvem tempo reduzido, dinâmicas comportamentais dos alunos e expectativas institucionais sobre a disciplina.

Ao final deste percurso, foi possível compreender que o professor investigado assume uma responsabilidade central e ampliada na disciplina de música, pois sua atuação envolve desde a seleção dos conceitos e conteúdos até a condução metodológica e a sustentação prática das condições de ensino em sala. Em um cenário marcado pela fragilidade de prescrições curriculares específicas para música e por orientações institucionais pouco detalhadas, o trabalho docente se torna o principal eixo que garante (ou tenta garantir) a construção do conhecimento musical ao longo do ano letivo.

Entretanto, esta pesquisa também evidenciou que essa responsabilidade não se organiza apenas como uma decisão individual do professor: ela é profundamente atravessada pelo campo escolar. Neste estudo, foi possível perceber que, antes de tudo, o campo molda o professor, em diálogo com suas experiências formativas e suas referências pedagógicas. Trata-se de um processo em que professor e campo se afetam mutuamente, sendo ambos influenciados por disposições históricas e culturais que estruturam a forma de pensar o ensino de música na escola. Nesse cenário, destaca-se a presença do *habitus* conservatorial descrito por Pereira (2012), que aparece como a cosmologia das expectativas sobre o que é legitimado como ensino musical, influenciando escolhas de repertório, conteúdos e práticas, assim, “a seleção de conteúdos realizada pelos professores revela as suas epistemologias implícitas” (Sena, 2016, p. 161).

A investigação mostrou que determinadas escolhas do professor não podem ser compreendidas apenas como preferências metodológicas, mas como respostas concretas às exigências e tradições implícitas da instituição. Ainda que a música não esteja rigidamente descrita em documentos oficiais da escola, existe um modo instituído de compreender a disciplina, sustentado por expectativas dos alunos, das famílias e da própria história escolar. Isso se reflete na centralidade atribuída ao domínio técnico do instrumento, na valorização de conteúdos notacionais e na

legitimidade conferida à execução musical como eixo formativo. Assim, a prática docente se organiza em torno de uma ideia de ensino que tende a reforçar o aprendizado instrumental como principal evidência de aprendizagem, o que em muitos momentos fortalece uma concepção de música fortemente alinhada a perspectivas técnico e performáticas da flauta doce.

Essa configuração apresenta tanto potencialidades quanto limites para o ensino de música na educação básica. Por um lado, pude identificar que a ênfase no domínio técnico e na performance pode favorecer o desenvolvimento de habilidades musicais importantes, como precisão, escuta e coordenação, além de contribuir para a construção de resultados visíveis e socialmente valorizados no contexto escolar. Por outro lado, compreendo que essa centralidade tende a restringir a experiência musical dos alunos, ao priorizar determinados modos de fazer música em detrimento de outras possibilidades, como a criação, a improvisação, a escuta crítica e a exploração sonora.

Essa constatação nos faz refletir que, embora a prática observada seja coerente com as demandas institucionais e com uma tradição consolidada de ensino, ela também evidencia a necessidade de ampliação das formas de pensar e organizar o ensino de música, de modo a contemplar uma concepção mais plural e abrangente de educação musical.

Outro achado relevante foi a evidência de dificuldades estruturais enfrentadas pela disciplina no contexto da educação básica, especialmente no que se refere à falta de tempo pedagógico para desenvolver atividades com maior aprofundamento e continuidade. O tempo reduzido impõe limites, exigindo que o professor organize as aulas com estratégias rápidas e objetivas, recorrendo a modos de condução que garantam funcionamento, participação e resultados dentro da realidade possível. Nesse cenário, a infraestrutura disponível mostra-se um elemento ambíguo. Por um lado, a existência de um espaço específico para as aulas de música e o acesso a instrumentos e recursos tecnológicos contribuem para viabilizar a prática musical coletiva. Por outro, tais condições não são suficientes para neutralizar os efeitos do tempo restrito e do número elevado de estudantes por turma, que impõem desafios adicionais à gestão da aprendizagem.

Ainda assim, os dados indicam que o professor consegue gerir a turma e manter o engajamento dos alunos, mesmo em classes numerosas, mobilizando estratégias de controle do tempo, regulação comportamental e condução técnica

contínua. Essa capacidade contrasta fortemente com o ensino instrumental em instituições específicas de música e com o próprio contexto do *habitus* conservatorial, no qual o trabalho pedagógico ocorre, em geral, de forma individualizada ou em pequenos grupos. Enquanto nesses espaços é possível acompanhar de perto os processos individuais de aprendizagem, no contexto escolar investigado o professor precisa operar com uma lógica coletiva, priorizando a execução conjunta e a funcionalidade da aula.

Além disso, observou-se que a falta de tradição curricular consolidada para o ensino de música no município contribui para que o professor opte por trabalhar conteúdos muito semelhantes com diferentes anos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental. Mesmo que essa escolha seja justificada pelo professor como estratégia para permitir que os alunos se ajudem mutuamente, tal repetição pode futuramente se tornar prejudicial, pois pode gerar a sensação de que “todo ano é igual”, fomentando desinteresse dos estudantes e, de maneira indireta, colaborando para o enfraquecimento da área dentro da escola.

Diferentemente do que ocorre em outras disciplinas escolares, nas quais há uma expectativa explícita de progressão sequencial dos conteúdos ao longo dos anos, o ensino de música encontra respaldo, inclusive nos documentos curriculares oficiais, para uma organização menos linear. A própria BNCC dispõe as habilidades de música em blocos amplos anos iniciais e anos finais e não de forma seriada ano a ano, o que torna possível, do ponto de vista normativo, a recorrência de conteúdos entre diferentes séries. No entanto, os dados da pesquisa indicam que, quando essa flexibilidade não é acompanhada por uma progressão intencional e planejada das experiências musicais, ela pode comprometer as possibilidades de ampliação do conhecimento musical e o desenvolvimento de práticas mais complexas, diversificadas e significativas ao longo da escolarização e de desenvolvimento de experiências mais complexas e diversificadas.

Apesar desses desafios, a observação participante demonstrou que o professor consegue gerir suas turmas e apresenta um direcionamento claro em sua condução pedagógica. Suas aulas revelam uma prática marcada por rotinas organizadas, com intencionalidade na realização das atividades e com flexibilidade para adaptação às condições reais de cada turma. A gestão da aprendizagem do professor, nesse sentido, configura-se como um conjunto articulado de decisões práticas que envolve: (i) o controle rigoroso do tempo didático, por meio de rotinas estáveis e bem definidas;

(ii) a regulação do comportamento dos estudantes, garantindo condições mínimas de ordem e atenção para o trabalho musical; (iii) a condução técnica constante, centrada na correção da execução instrumental, da afinação e da leitura; e (iv) uma mediação permanente do professor, que orienta, corrige, demonstra e reorganiza a atividade sempre que necessário para manter os alunos engajados e participando do fazer musical.

Do ponto de vista do funcionamento imediato da aula, esse conjunto mostra-se eficiente: as aulas transcorrem de forma organizada, os alunos permanecem majoritariamente envolvidos nas atividades propostas e conseguem executar o repertório trabalhado, ainda que em níveis distintos de domínio técnico. A gestão da aprendizagem, portanto, cumpre seu papel de sustentar o andamento da aula e viabilizar a prática musical coletiva.

Contudo, essa mesma organização, ao se apoiar fortemente na condução docente e na centralidade da técnica, tende a reduzir as possibilidades de ampliação das experiências musicais, limitando espaços para a autonomia dos estudantes, para práticas de criação, escuta mais aprofundada e problematização dos conteúdos musicais. Assim, embora funcione bem como estratégia de manutenção da ordem, do engajamento e da execução, ela também revela limites quando analisada à luz de uma formação musical mais ampla e progressiva ao longo da escolarização.

As constelações contribuíram diretamente para evidenciar essas dinâmicas, pois permitiram enxergar aquilo que está subjacente à prática: os modos recorrentes de organização, os princípios de legitimidade que estruturam a seleção do conhecimento, as lógicas implícitas que sustentam aquilo que é considerado “aprendizagem” em música, bem como as estratégias que o professor mobiliza para sustentar o processo de ensino diante das limitações do campo escolar. Dessa forma, a análise cosmológica se apresenta não como um recurso apenas descritivo, mas como uma ferramenta de leitura capaz de provocar o pensamento pedagógico, inclusive no que diz respeito ao planejamento, pois ajuda a compreender o que está sendo legitimado, repetido, priorizado e silenciosamente reforçado nas práticas docentes.

É importante registrar que este trabalho foi encaminhado ao professor participante para sua apreciação, com a intenção de que o estudo possa também provocar reflexões sobre a prática docente. A devolutiva não se coloca como julgamento do trabalho do professor, mas como possibilidade de diálogo com o

campo, permitindo que o próprio docente reconheça dimensões estruturantes de sua atuação e, se desejar, busque ressignificar aspectos de seu planejamento e de suas decisões didáticas.

Quanto às contribuições, esta pesquisa se soma à subárea da Educação Musical ao aprofundar a compreensão do currículo sendo modelado e colocado em ação, destacando uma lacuna importante na produção acadêmica: a necessidade de investigações que observem o currículo acontecendo na prática, e não apenas em documentos. Nesse sentido, o estudo mostra que a BNCC não atua como instância modeladora da prática docente, mas é acionada pelo professor de forma correlacional, a partir do que já realiza em sala de aula. Assim, a prática antecede a norma: o docente busca alinhar suas ações às habilidades previstas na BNCC como forma de legitimação formal, sem que isso implique, necessariamente, uma reorientação substantiva de sua organização pedagógica (França, 2020).

Embora existam estudos relevantes que se aproximaram desse tema, ainda há dificuldades metodológicas para acessar com clareza esse processo, especialmente em contextos nos quais o ensino de música é instável ou pouco sistematizado. Nesse sentido, este estudo avança ao mostrar o currículo sendo construído em um contexto real de sala de aula, evidenciando como a disciplina se organiza a partir da ação docente e da influência do campo. A pesquisa também contribui ao demonstrar que, na ausência de uma tradição curricular consolidada para o ensino de música na Educação Básica, como apontam Del-Ben e Pereira (2019), é a tradição legitimada do ensino de música de matriz conservatorial que tende a ser acionada. Essa tradição opera simultaneamente em dois níveis: como lógica do campo, que estrutura expectativas sobre o que conta como “ensino de música” na escola, e como lógica da prática, materializada nas disposições incorporadas pelo professor ao longo de sua trajetória formativa.

Nessa perspectiva, as escolhas pedagógicas observadas não se configuram como decisões exclusivamente racionais ou deliberadas, mas como expressões de um senso prático, que ativa conhecimentos, valores e modos de fazer previamente incorporados. É esse repertório internalizado que orienta o professor diante das incertezas do contexto escolar, oferecendo referências relativamente estáveis para organizar o ensino, ainda que, ao mesmo tempo, contribua para a reprodução de valorações tradicionais e para a centralidade da técnica e da performance no currículo em ação.

Além disso, o trabalho contribui metodologicamente ao fortalecer a utilização da análise cosmológica por meio de constelações, um movimento teórico-metodológico ainda inovador no Brasil, mas com grande potencial para aprofundar análises sobre currículo, conhecimento e práticas pedagógicas. Mais do que generalizar conclusões para outros contextos, este estudo demonstra um exercício possível e fértil de análise, que pode servir como inspiração para professores e pesquisadores pensarem o planejamento e a organização do ensino musical. Trata-se de um instrumento que ajuda a compreender as lógicas que movem o professor, revelando como o trabalho docente mobiliza uma essência profissional e pedagógica que dialoga e é permanentemente provocada pelo campo escolar. Por isso, torna-se possível reconhecer que parte das escolhas do professor não são completamente conscientes, e que permitir que essas lógicas “falem mais livremente” é uma forma de fazer com que o habitus conservatório se revele com maior nitidez, abrindo espaço para reflexão.

Apesar das contribuições, esta pesquisa também apresenta lacunas e limites que precisam ser reconhecidos. Por se tratar de um estudo de caso, os resultados estão profundamente vinculados ao contexto investigado e ao professor participante, não sendo o objetivo do trabalho estabelecer generalizações. Além disso, o recorte da pesquisa não contemplou uma comparação entre diferentes escolas privadas, nem entre professores com formações distintas, o que poderia ampliar a compreensão sobre como diferentes campos escolares organizam e legitimam o ensino de música. Também não foi foco do estudo investigar sistematicamente as perspectivas dos alunos e das famílias, dimensões que poderiam oferecer outra camada interpretativa sobre expectativas, recepção do currículo e sentidos atribuídos à aprendizagem musical.

Dessa forma, como possibilidades de pesquisas futuras, posso sugerir a realização de estudos com múltiplos casos, envolvendo diferentes escolas privadas e públicas em Macapá/AP, permitindo comparar como o campo e suas tradições interferem nas escolhas dos professores; (b) investigações que incorporem a voz dos estudantes, buscando compreender como eles significam o aprender música e como percebem a repetição ou progressão dos conteúdos; (c) estudos voltados à construção de propostas curriculares locais para música, articulando documentos e práticas; e (d) pesquisas que utilizem constelações como ferramenta não apenas

analítica, mas também formativa, aplicadas ao planejamento docente e ao desenvolvimento profissional de professores de música.

Por fim, considera-se que este estudo, ao tornar visível o currículo sendo modelado e realizado na prática, pode futuramente servir como um ponto de análise para uma melhor estruturação do currículo de música no município de Macapá/AP. Ao evidenciar tensões, possibilidades e desafios da prática docente, o trabalho não apenas contribui para o campo científico da Educação Musical, mas também oferece subsídios para refletir sobre políticas curriculares, formação de professores e construção de caminhos mais consistentes para o ensino de música na escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVIC, Bruno. **A prática dos professores de música das escolas municipais de São Carlos/SP: uma análise sobre a utilização de uma proposta curricular.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.
- BAILEY, J. First steps in qualitative data analysis: transcribing. **Family Practice**, v. 25, p. 127-131, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1093/fampra/cmn003>
- BARBOSA, Amanda Martins; ANDRADE, Débora; PEREIRA, Silvana de Souza; MACIEL, Vinícius Alves; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O ensino de música na rede estadual de Minas Gerais durante a pandemia: um estudo curricular dos Planos de Estudos Tutorados (2021). In: CONGRESSO DA ANPPOM, 32., 2022, s.l. **Anais...** s.l.: s.n., 2022.
- BARBOSA, Émerson da Silva. **Vivendo e aprendendo: um estudo de caso sobre a aprendizagem da docência dos professores de música de Caucaia.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 5.692 de 11/08/1971. Brasília. Presidência da República, 1971.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília. Presidência da República, 1996.
- _____. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.
- _____. Lei 13.278 de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de Arte. Brasília: Presidência da República, 2016.
- BETINI, Geraldo Antonio et al. A construção do projeto político-pedagógico da escola. **Rev Pedag. UNIPINHAL**, v. 1, n. 3, p. 37-44, 2005.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMPOS, Juliana LA, Taline C. SILVA, and ALBUQUERQUE, Ulysses P.. "Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar." Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia. Recife: Nupeea (2021): 95-112.

CAMURRA, Luciana; BATISTELA, Claudia Cristina. A entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Psicopedagogia Online [Internet]**, 2009.

CARVALHO, André Rangel. Configurações do ensino de música frente ao componente curricular Arte: um estudo com professores de Música da Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CASAGRANDE, Sidileide Rabelo. **Do currículo prescrito ao currículo em ação: a música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CASTRO, Elaine; OLIVEIRA, Ulisses Tadeu Vaz. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, v. 22, n. 3, p. 25-45, 2022.

COSTA, Maria Angélica de Toledo Calderano da. Entre as regras do jogo e o jogo das regras: a atuação profissional do licenciado em música na rede privada de ensino da cidade do Rio de Janeiro. 2025. 192 f. il. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025.

DEL BEN, Luciana Marta. Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso. 2001.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular. Campo Grande: Editora Oeste**, 2019.

DIAS, José Sérgio. A educação musical como prática educativa emancipatória: uma análise da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Música) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

DICICCO-BLOOM, Barbara; CRABTREE, Benjamin F. The qualitative research interview. **Medical education**, v. 40, n. 4, p. 314-321, 2006.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

ERTEL, Diogo Henrique; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música nas escolas públicas municipais da região do COREDE do Vale do Rio dos Sinos, RS. Encontro de Pesquisa em Arte da FUNDARTE/Seminário dos Grupos de Pesquisa da UERGS/Montenegro, n. 8, p. 29-38, 2015.

FERREIRA, Elisângela Cordeiro. **Da educação musical escolar: um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD 2017.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FIGUEIREDO, Sergio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 19, n. 37, 2013.

FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João José Saraiva da Fonseca, 2002.

FONTANA, Felipe; PEREIRA, Ana Carolina Torrente. Pesquisa documental. **Magalhães Júnior CAO, Batista MC, organizadores. Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2ª ed. Ponta Grossa: Atena, p. 42-58, 2023.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Por dentro da matriz. **Revista da ABEM**, v. 15, n. 16, 2007.

_____. Fluxos de aprendizagem e intervenções pedagógicas em música a partir da Teoria de Resposta ao Item. In: **IX ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM**. 2014.

_____. BNCC e Educação Musical: muito barulho por nada?. **Música na educação básica**, v. 10, n. 12, 2020.

GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 2. Ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, 2021.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. **São Paulo: Moderna**, p. 113-125, 2003.

HUBERMAN, Michael et al. O ciclo de vida profissional dos professores. **Vidas de professores**, v. 2, p. 31-61, 1992.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa : guia prático** / Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. – Ita-buna : Via Litterarum, 2010.

KNECHTEL, Maria do Rosário. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: InterSaberes, 2014. E-book.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIIDTKE, Marla Ebinger Moraes. Planejamento escolar e o ensino de música na educação básica. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

LÜCK, Heloísa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor** Vol. VIII. Editora Vozes Limitada, 2019.

MATON, Karl; DORAN, Yaegan J. **Constellating science**: How relations among ideas help build knowledge. In: Teaching Science. Routledge, 2021. p. 49-75.

MATON, K. **Knowledge and Knowers**: towards a realist sociology of education. Londres: Routledge, 2014.

MATON, Karl. Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building, **Linguistics and Education**, v. 24, n. 1, p. 8–22, 2013.

MOURA, Luís Fernandes de. **A música no currículo do ensino fundamental – anos finais**: uma investigação em duas escolas da rede pública de Mossoró. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2018.

MUNIZ, Humberto William Alves. **O ensino de música na educação básica**: uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Manoel Cipriano. Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. **Pergaminho**, n. 2, p. 121-129, 2011.

OLIVEIRA, Olga Verônica Alves de. Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

OLIVEIRA, Ivana Campos.; MENEZES, Ione Vasques. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.48, n.169, p.876-900, jul./set. 2018.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, v. 199, 2015.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 7, 2002.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros; PEREIRA, Luana Roberta Oliveira de Medeiros; PEREIRA, Silvana de Souza. Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise da gravidade semântica nas propostas dos PETs da rede estadual de Minas Gerais. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 13., 2022, s.l. **Anais...** s.l.: s.n., 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros; VALE, Sara Paraguassú Santos do. Das relações entre o currículo prescrito e o currículo avaliado: reflexões sobre a

formação do professor de música no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, s.l., 2021.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros; VALE, Sara Paraguassú Santos do. Currículo de música da educação infantil nos PETs da Secretaria Estadual de Minas Gerais: uma análise a partir da densidade semântica. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 13., 2022, s.l. **Anais...** s.l.: s.n., 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros (org.). **Habitus conservatorial: das pesquisas às transformações das práticas**. Juiz de Fora, MG: Pró-Música/UFJF, 2024.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Currículo para o século XXI: inovações para a educação musical no Brasil. In: EDUCAÇÃO MUSICAL NA AMÉRICA LATINA: SINGULARIDADES, DESAFIOS, DIÁLOGOS E INTERAÇÕES. s.l.: s.n., 2023.

_____. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 28, n. 55, p. 66-93, 2022.

_____. Da doxa musical escolar ao nomos curricular: uma reflexão necessária. In: ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO GRUPO MÚSICA E EDUCAÇÃO, 7., 2017, s.l. **Anais...** s.l.: s.n., 2017b.

_____. **Ensino superior e as licenciaturas em música** (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

_____. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, s.l., 2020.

_____. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 28, n. 55, p. 66-93, 2022.

_____. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, s.l., 2014.

_____. O conservatório no campo: efeitos de um habitus nas políticas e práticas curriculares. In: Seminário internacional as redes educativas e as tecnologias: movimentos sociais e educação, 8., 2015, s.l. **Anais...** s.l.: s.n., 2015a.

_____. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, s.l., 2015b.

_____. Sobre música e diversidade: das relações entre currículo e a construção de uma cultura comum. In: Pesquisa em música em diálogo interdisciplinar: ensino-aprendizagem, memórias e linguagens. s.l.: s.n., 2017b.

_____. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, s.l., 2016.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 19-29, 2013.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues; GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Educação UFSM**, v. 45, 2020.

ROSA, Lucas Pitwak Menezes. **O espaço dos livros didáticos do PNLD Arte no currículo de formação inicial dos professores de música no Paraná**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a Prática**. Penso Editora, 2017.

SANTOS, Rejane Tinoco dos. **O processo de inserção da música no currículo da escola municipal Anísio Teixeira, Niterói-RJ: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SENA, Filipp Wallajhon dos Reis Brito, AMARAL, Ana Paula Silva da Silva (2016) va. Educação Musical na escola básica: uma investigação junto a rede estadual de Macapá. In: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2019.

SENA, Ibsen Perucci de. **A organização do conteúdo de música no componente curricular Arte: dois estudos de caso com professores da rede pública de Educação Básica do DF**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. São Paulo:Cortez, 2016.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares**. 2013. 142 f., Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Juliana Freires Oliveira. **Ensino de música na escola: uma reflexão sobre a elaboração do currículo de música na educação básica de Itupeva/SP**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SOUZA, Karla Beatriz Soares de. **Abram os livros, por favor...: representações de ensino-aprendizagem de música nos conteúdos do livro didático de Arte do PNLD**

(2015 a 2017). Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979

VALE, Sara Paraguassú Santos do; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Correlações entre as prescrições curriculares de música no Distrito Federal. In: **EDUCAÇÃO: SOCIEDADE CIVIL, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 4**. s.l.: s.n., 2021.

VALE, Sara Paraguassú Santos do; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Currículo de Música da Educação Infantil nos PETs da Secretaria Estadual de Minas Gerais: uma análise a partir da densidade semântica. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 13., 2022, s.l. **Anais...** s.l.: s.n., 2022.

VALE, Sara Paraguassú Santos do. Um currículo em movimento: a música na formação de pedagogos e na educação infantil do DF. Revista da ABEM, s.l., 2020.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel. A inserção da música em escolas públicas dos municípios do Vale do Caí, RS. **Revista da FUNDARTE**, n. 27, p. P. 100-117, 2014.

YIN, Robert k. Estudo de Caso: planejamentos e métodos. Traduzido por Daniel Grassi. 3° ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE- A

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Presado Sr,

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada “O currículo modelado em ação: gestão da aprendizagem do professor de música em uma escola particular de Macapá/AP”, que tem como objetivo investigar como o professor de música dos anos finais do Ensino Fundamental da rede privada de Macapá/AP organiza a construção dos conhecimentos musicais com seus alunos, analisando o currículo modelado e o realizado (em ação) à luz das concepções de currículo propostas por Sacristán (2017).

A pesquisa está sendo desenvolvida por Filipp Wallajhon dos Reis Brito de Sena, aluno do Programa de Pós-Graduação em Música (Educação Musical) da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação do Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira. A pesquisa pretende refletir sobre as concepções e ações relacionadas à educação musical no contexto escolar, contribuindo para ampliar a compreensão sobre o currículo de música e suas dimensões práticas.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observações de aulas de música do turno da manhã, no _____. As entrevistas serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise. As observações de aula serão registradas em caderno de campo, podendo incluir registros sonoros de momentos específicos de execução musical. Todo o material coletado será analisado de forma crítica e interpretativa, com base na literatura científica da área de educação musical. Os resultados poderão ser divulgados em eventos acadêmicos e publicações científicas, mas sem qualquer identificação da escola, do professor ou de demais participantes. O anonimato e a confidencialidade serão integralmente garantidos.

Esta pesquisa não apresenta riscos previsíveis, uma vez que não envolve intervenção nas atividades escolares nem alteração das rotinas pedagógicas. Entre os benefícios esperados, destaca-se a possibilidade de promover reflexões

sobre as práticas curriculares e sobre o papel do professor na construção do currículo de música, contribuindo para o fortalecimento da educação musical escolar.

Sua participação é inteiramente voluntária. Você pode recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Todas as informações obtidas serão tratadas com sigilo absoluto, sendo utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos. Nenhuma identificação pessoal será divulgada em relatórios, artigos ou apresentações.

Se o Senhor tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: (96) 99195-8955 (contado do pesquisador) disponível inclusive para ligação a cobrar. Informamos que o contato com o pesquisador pode ser feito a qualquer hora.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador
Filipp Wallajhon dos Reis Brito de Sena

Assinatura do Orientador
Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Macapá, ____ de _____ de 2025

Assinatura
Nome completo: _____
Professor de música da escola

APÊNDICE- B**TERMO DE CONCORDÂNCIA**

A escola XXX, localizado na cidade de Macapá/AP, declara estar ciente e de acordo com a realização, em suas dependências, da pesquisa intitulada “O currículo modelado em ação: gestão da aprendizagem do professor de música em uma escola particular de Macapá/AP”, de responsabilidade do pesquisador Filipp Wallajhon dos Reis Brito de Sena, aluno do Programa de Pós-Graduação em Música (Educação Musical) da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação do Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira.

A pesquisa tem por finalidade refletir sobre as concepções e ações relacionadas à educação musical no contexto escolar, contribuindo para ampliar a compreensão sobre o currículo de música e suas dimensões práticas, analisando o currículo modelado e o currículo em ação à luz das concepções teóricas de Sacristán (2017) e a gestão da aprendizagem a partir de Luck (2019). O estudo busca compreender como o professor organiza e desenvolve suas práticas pedagógicas em música, contribuindo para reflexões sobre o currículo e a formação docente na área.

O estudo envolve entrevistas semiestruturadas e observações não participante de aulas de música realizadas com o professor de música da instituição. As observações ocorrerão ao longo de quatro dias de aula, todas as quintas-feiras, iniciando-se em 09 de outubro de 2025 e finalizando-se em 30 de outubro de 2025, totalizando um mês de acompanhamento. As atividades da pesquisa pouco implicam em qualquer interferência nas práticas pedagógicas da escola ou nas rotinas dos alunos, tampouco geram custos à instituição ou aos participantes.

As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, com garantia integral de sigilo, anonimato e confidencialidade dos participantes e da instituição. Nenhum dado pessoal ou elemento identificador será divulgado em relatórios, apresentações ou publicações.

A escola XXXX declara estar plenamente informado sobre os objetivos, procedimentos e duração da pesquisa, autorizando sua realização no âmbito da escola, reconhecendo o caráter ético e não intervencionista do estudo.

Macapá, ____ de _____ 2025.

Diretor(a) responsável da escola XXX:

Nome/Assinatura/Carimbo

Pesquisador Responsável pelo protocolo de pesquisa:

Filipp Wallajhon dos Reis Brito de Sena/Assinatura

APÊNDICE- C

Roteiro de Entrevista

Dados gerais

Nome:

Idade:

Formação musical:

Tempo de experiência profissional como professor de Arte/Música;

Há quanto tempo atua nesta escola como professor de Arte/Música;

Carga horária semanal em sala de aula e hora/aula para cada turma;

Turmas em que ministra aula de Música nesta escola;

Média da quantidade de alunos (a) por turma

Sobre as aulas de música

Como acontece o ensino de Música na escola em que você atua?

Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola em que atua? Ele fala sobre o ensino de Música?

Nesta escola, há um planejamento coletivo de aulas? Como ele acontece?

Como você elabora seus planos de ensino? Teve ajuda de alguém (colegas, coordenação, documentos da escola)?

Utiliza algum material de apoio para planejar suas aulas (livros, sites, planos anteriores, BNCC, PCNs)? Como eles influenciam suas decisões?

Quando vai planejar uma aula como contribuem para as suas escolhas a sua experiência, os documentos curriculares ou o contexto dos alunos?

Como você escolhe o que ensinar nas aulas de Música?

Quais conteúdos de Música você trabalha? Poderia elencar alguns?

Quais conteúdos você considera fundamentais no ensino de música na escola? Por quê?

Destaque algumas atividades que você desenvolve no Ensino Fundamental – Anos Finais e que considera relevantes para as aulas de Música. Por quê?

Qual(is) estratégia(s) de ensino você utiliza para obter sucesso nas aulas de Música?

Você trabalha a performance, a apreciação e a criação musical dos alunos? Se sim, você o faz com toda a turma, em grupos ou individualmente?

Qual o repertório que você utiliza? Como você seleciona esse repertório?

Você trabalha o diálogo do componente curricular Arte/Música com outros componentes curriculares? Como?

Como você avalia a importância das suas formações para atuar como professor de música?

Quais os materiais e recursos de apoio que você utiliza nas aulas (livros, apostilas, instrumentos, multimídia, computador, smartphone, etc.)?

O que mais interfere no desenvolvimento das suas aulas (espaço físico, materiais, carga horária, número de alunos, apoio da escola)?

Como você organiza e acompanha o processo de aprendizagem dos seus alunos?

Como você avalia a aprendizagem musical dos seus alunos?

Você costuma rever seus planos e práticas após as aulas? O que observa para avaliar se os alunos aprenderam?

Você se considera responsável pelas aprendizagens dos seus alunos? Porque?

Como você avalia essa responsabilidade?.